**الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية**

**وزارة التعليم العالي و البحث العلمي**

**جامعة البليدة 2 علي لونيسي**

**كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية**

**قسم العلوم الاجتماعية**

# أثر الدافعية للإنجاز وتقدير الذات على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ التعليم الثانوي

## دراسة ميدانية في بعض ثانويات ولاية الجلفة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه ( ل م د) في علم النّفس

**تخصص : علم النّفس المدرسي**

**إعداد الطالب:**

مشري الأخضر

**إشراف الدكتور:**

عزاق رقية

**السنة الجامعية : 2022/2021**

**الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية**

**وزارة التعليم العالي و البحث العلمي**

**جامعة البليدة 2 علي لونيسي**

**كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية**

**قسم العلوم الاجتماعية**

# أثر الدافعية للإنجاز وتقدير الذات على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ التعليم الثانوي

## دراسة ميدانية في بعض ثانويات ولاية الجلفة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه ( ل م د) في علم النّفس

**تخصص : علم النّفس المدرسي**

**من إعداد الطالب:**

مشري الاخضر

أمام اللجنة المشكلة من :

| | | | |
|---|---|---|---|
| جرود نسيمة | أستاذ تعليم عالي | البليدة 2 | رئيسا |
| عزاق رقية | أستاذ تعليم عالي | البليدة 2 | مشرفا ومقررا |
| شتوي يوسف | أستاذ محاضر أ | البليدة 2 | عضوا مناقشا |
| ضيف الله حسيبة | أستاذ محاضر أ | البليدة 2 | عضوا مناقشا |
| أوباحي محمد | أستاذ محاضر أ | المدية | عضوا مناقشا |
| بن صالح يمينة | أستاذ محاضر أ | باتنة | عضوا مناقشا |

**السنة الجامعية : 2022/2021**

## شكـــــــر وتقـــــــــــدير

بعد حمد الله وشكره على توفيقه وإحسانه والصلاة والسلام على أشرف خلق الله محمد بن عبد الله ﷺ الذي قال " من لايشكر النّاس لا يشكر الله"

أقدم عظيم الشكر والعرفان والتّقدير لأستاذتي الفاضلة البروفيسور : **عزاق رقية** على إشرافها وتوجيهاتها وملاحظاتها القيّمة وجهدها الذي بذلته معي وصبرها ورحابة صدرها.

كما أقدم جزيل شكري لزملائي في التخصص فتحي وعبد السلام وفارس ، ولزملاء الدراسة في الدكتوراه والماستر .

والشكر لكل من ساعد او شجع او نصح اعترافا منّي بفضلهم

و الشكر موصول للزملاء والاصدقاء عمر ، كمال ، سعدالله، الصادق

إلى كل من سقط سهوا دون قصد مني

إلى جميع عمال المؤسسات التربوية من مدراء وإداريين وأساتذة بولاية الجلفة الذين ساعدوا في تطبيق الدراسة الميدانية، وجميع التلاميذ عينة الدراسة.

## إهـــــــــــــــداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى:

التي حملت همي وخففت حزنيي وشاركتني فرحتي أمي

الى الذي أعطى ولم يبخل و علمني الصبر المثابرة أبي

الى جدي وجدتي و اعمامي وعماتي

الى جدي وجدتي من امي رحمهما الله واخوالي وخالاتي

الى اخوتي واخواتي أحلام ، أحمد، عبد الكريم ، نبيلة ، الطيب ، حفظهم الله

الى زوجتي حفظها الله وبارك فيها

الى طلبة واساتذة دفعة دكتوراه علم النفس تأهيل كل بإسمه ورتبته

الى كل من يعرفني وكل افراد عائلة مشري

الى اخوتي واحبائي وزملاء الدراسة والرياضة والعمل

الى كل سكان بلديتي الطيبة .... المجبارة بولاية الجلفة.....

مشري الاخضر

# ملخص الدراسة


**ملخص الدّراسة:**

هدفت الدّراسة إلى معرفة أثر كل من الدّافعيّة للإنجاز وتقدير الذات على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ التعليم الثانوي ومعرفة اختلاف مستوى هاته المتغيرات حسب الجنس والمستوى والشعبة.

استخدمت الدّراسة المنهج الوصفي على عينة قدرها 320 تلميذ وتلميذة تمّ اختيارهم بالطريقة الطبقية النّسبيّة ولجمع البيانات طبّقنا كلّ من مقياس الدّافعية للإنجاز لـ: **محمد عبد اللطيف خليفة** ومقياس تقدير الذات **لكوبر سميث** اللّذان قام بتقنينهما **الدكتور بشير معمرية** على البيئة الجزائرية ومقياس التفكير الإبداعي من إعداد الباحث و اعتمدت في تحليل البيانات على الرّزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss.

و قد توصّلت الدّراسة إلى النتائج التالية :

1) مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الثانوي مرتفع .
2) مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ الثانوي مرتفع .
3) مستوى التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الثانوي مرتفع .
4) لا توجد فروق دالّة إحصائيا لدى تلاميذ الثانوي في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير الجنس.
5) توجد فروق دالّة إحصائيا لدى تلاميذ الثانوي في تقدير الذات تبعا لمتغير الجنس.
6) لا توجد فروق دالّة إحصائيا لدى تلاميذ الثانوي في التفكير الإبداعي تبعا لمتغير الجنس.
7) لا توجد فروق دالّة لدى تلاميذ الثانوي في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير المستوى .
8) لا توجد فروق دالّة إحصائيا لدى تلاميذ الثانوي في تقدير الذات تبعا لمتغير المستوى .

9) توجد فروق دالّة إحصائيا لدى تلاميذ الثانوي في التفكير الإبداعي تبعا لمتغير المستوى .

10) لا توجد فروق دالّة إحصائيا لدى تلاميذ الثانوي في دافعية للإنجاز تبعا لمتغير الشعبة.

11)لا توجد فروق دالّة إحصائيا لدى تلاميذ الثانوية في تقدير الذات تبعا لمتغير الشعبة.

12)لا توجد فروق دالّة إحصائيا لدى تلاميذ الثانوية في التفكير الإبداعي تبعا لمتغير الشعبة.

13) تؤثر الدافعية للإنجاز وتقدير الذات على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الثانوية.

## المحتويات


**شكـــر وتقـــــدير**

**إهـــــــداء**

**ملخص الدّراسة**

**مقدمة: ..... 1**

**الجانب النظري للدراسة..... 5**

**الفصل الأول: الإطار العام للدراسة ..... 6**

**1-الإشكالية:..... 7**

**2- فرضيات الدراسة: ..... 14**

**3- أهداف الدراسة: ..... 15**

**4- أهمية الدراسة:..... 16**

**5- المفاهيم الإجرائية للدراسة: ..... 17**

**الفصل الثاني: الدراسات السابقة**

**تمهيد:..... 20**

**1-دراسات خاصة بمتغير الدافعية للإنجاز: ..... 21**

**2-التعقيب على الدراسات الخاصة بالدافعية للإنجاز: ..... 34**

**3-دراسات خاصة بمتغير تقدير الذات: ..... 36**

**4-تعقيب على دراسات تقدير الذات:..... 49**

**5-دراسات خاصة بمتغير التفكير الابداعي:..... 51**

**6-التعقيب على دراسات التفكير الإبداعي:..... 65**

**7- تعقيب عام: ..... 66**

**الفصل الثالث: الدافعية للإنجاز**

**تمهيد :..... 68**

**1- مفهوم الدافعية :..... 69**

2 – المصطلحات المرتبطة بالدوافع : ..... 71

3- أنواع الدوافع: ..... 75

4-مفهوم الدافعية للإنجاز : ..... 77

5- أهمية الدوافع : ..... 78

6 – وظيفة الدافعية : ..... 79

7- خصائص ومميزات الدافعية للإنجاز: ..... 81

8-نظريات الدافعية للإنجاز: ..... 83

9- مهارة استثارة دافعية الإنجاز: ..... 89

10-العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز:..... 90

11- طرق زيادة الدافعية للإنجاز: ..... 93

12-قياس الدافعية للإنجاز: ..... 96

خلاصة : ..... 99

الفصل الرابع: تقدير الذات

تمهيد:..... 101

1-تعريف تقدير الذات:..... 102

2-تعريف مفهوم الذات:..... 104

3-الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات: ..... 106

4-أهمية تقدير الذات: ..... 107

5-خصائص تقدير الذات:..... 108

6-عناصر بناء تقدير الذات : ..... 109

7-مستويات تقدير الذات: ..... 111

8-تشكيل تقدير الذات:..... 115

9-كيف ينجح المعلمون في تنمية تقدير الذات وضبط الصف:..... 117

10-الحاجة الى تقدير الذات: ..... 119
11-العوامل المؤثرة في تقدير الذات: ..... 120
12-النظريات التي تناولت تقدير الذات: ..... 128
13-مصادر تقدير الذات: ..... 131
خلاصة: ..... 134

**الفصل الخامس: التفكير الإبداعي**

تمهيد: ..... 136
1-تعريف الإبداع: ..... 137
2-تعريف التفكير: ..... 139
3-أنماط و أشكال التفكير: ..... 140
4-مفهوم التفكير الإبداعي: ..... 142
5-أهمية التفكير الإبداعي: ..... 143
6-خصائص التفكير الابداعي : ..... 144
7-مراحل التفكير الإبداعي: ..... 145
8-مهارات التفكير الإبداعي: ..... 148
9-مواصفات الفرد المبدع: ..... 152
10-استراتيجيات تنمية التفكير الابداعي: ..... 154
11- مستويات التفكير الإبداعي: ..... 155
12-معيقات التفكير الإبداعي: ..... 156
13- وجهات نظر مدارس علم النفس في التفكير الإبداعي: ..... 162
14-قياس التفكير الإبداعي: ..... 167
خلاصة: ..... 169

**الفصل السادس : المراهقة**


**تمهيد:..... 171**

**1- تعريف المراهقة : ..... 172**

**2- مراحل المراهقة : ..... 173**

**3- خصائص المراهقة :..... 174**

**4-أشكال المراهقة:..... 181**

**5-حاجات المراهقين:..... 182**

**6-مجموعات تلاميذ فترة المراهقة:..... 183**

**7-مشاكل المراهقة: ..... 185**

**8- علاج مشكلات المراهقة: ..... 188**

**خلاصة: ..... 189**


**الجانب الميداني للدراسة**

**الفصل السابع : الاجراءات المنهجية للدراسة**


**تمهيد:..... 192**

**1-الدراسة الاستطلاعية: ..... 193**

**2-إجراءات تطبيق الدراسة الاساسية: ..... 196**

**3- المنهج المتبع:..... 197**

**4- مجتمع وعينة الدراسة: ..... 198**

**4-1- مجتمع الدراسة: ..... 198**

**4-2- عينة الدراسة: ..... 199**

**5- أدوات جمع البيانات: ..... 202**

**6-الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:..... 206**

**6-1- المقياس:..... 206**

6-2- الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للإنجاز : ..... 207
6-2-1- صدق المقياس: ..... 207
7-الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة: ..... 218
الفصل الثامن: عرض ومناقشة النتائج على ضوء الفرضيات ..... 219
8-1 عرض و مناقشة نتائج الفرضية الاولى : ..... 220
8-2- عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثانية : ..... 222
8-3- عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة : ..... 224
8-4- عرض و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة : ..... 226
8-5- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة : ..... 230
8-6- عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة : ..... 234
8-7- عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة : ..... 236
8-8- عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثامنة : ..... 237
8-9- عرض و مناقشة نتائج الفرضية التاسعة : ..... 239
8-10-عرض و مناقشة نتائج الفرضية العاشرة : ..... 240
8-11- عرض و مناقشة نتائج الفرضية الحادية عشر : ..... 243
8-12- عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثانية عشر : ..... 246
8-13- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة عشر : ..... 247
الاستنتاج العام للدراسة ..... 251
استنتاج عام : ..... 252
خاتمة ..... 253
خاتمة: ..... 254
قائمة المراجع ..... 256
قائمة المصادر و المراجع: ..... 257

الملاحـــــــــق ..... 278

## قائمة الجداول

جدول رقم (01 ) يمثل عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس ( النوع) ..... 194

جدول رقم (02 ) يمثل عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المستوى ..... 194

جدول رقم (03 ) يمثل عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الشعبة ..... 195

الجدول رقم (04) يمثل المجتمع الذي اختيرت منه عينة الدراسة ..... 198

الجدول رقم (05) يمثل توزيع مجتمع البحث حسب المستوى الدراسي ..... 199

الجدول رقم (06) يمثل عدد تلاميذ العينة في كل ثانوية ..... 200

الجدول رقم (07) يمثل عدد تلاميذ العينة حسب الجنس ..... 200

الجدول رقم (08) يمثل عدد تلاميذ العينة حسب المستوى ..... 201

الجدول رقم (09) يمثل عدد تلاميذ العينة حسب الشعبة ..... 201

جدول رقم (10) يبين أوزان العبارات في مقياس الدافعية للإنجاز ..... 204

جدول رقم (11) يبين أوزان العبارات في مقياس تقدير الذات ..... 205

جدول رقم (12) يبين أوزان العبارات في مقياس التفكير الإبداعي ..... 206

الجدول رقم (13) يمثل صدق الاتساق الداخلي لمقياس الدافعية للإنجاز ..... 207

الجدول رقم (14) يمثل حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية الفا كرونباخ ..... 209

الجدول رقم (15) يمثل صدق الاتساق الداخلي لمقياس تقدير الذات ..... 210

الجدول رقم (16) يمثل حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية الفا كرونباخ لمقياس تقدير الذات ..... 212

الجدول رقم (17) يمثل صدق الاتساق الداخلي لمقياس التفكير الابداعي ..... 214

الجدول رقم (18) يمثل حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية الفا كرونباخ لمقياس التفكير الابداعي ..... 217

الجدول رقم (19) يمثل الاساليب الاحصائية المتبعة في معالجة الفرضية الأولى ..... 220

الجدول رقم :(20) يمثل الاساليب الاحصائية المتبعة في معالجة الفرضية الثانية ..... 222

الجدول رقم :(21) يمثل الاساليب الاحصائية المتبعة في معالجة الفرضية الثالثة ..... 224

الجدول رقم :(22) يمثل الاساليب الاحصائية المتبعة في معالجة الفرضية الرابعة ..... 226

الجدول رقم :(23) يمثل الاساليب الاحصائية المتبعة في معالجة الفرضية الخامسة ..... 230

الجدول رقم :(24) يمثل الاساليب الاحصائية المتبعة في معالجة الفرضية السادسة ..... 234

الجدول رقم :(25) يمثل الأساليب الإحصائية المتبعة في معالجة الفرضية السابعة ..... 236

الجدول رقم :(26) يمثل الاساليب الاحصائية المتبعة في معالجة الفرضية الثامنة ..... 238

الجدول رقم :(27) يمثل الاساليب الاحصائية المتبعة في معالجة الفرضية التاسعة ..... 239

الجدول رقم :(28) يمثل الاساليب الاحصائية المتبعة في معالجة الفرضية العاشرة ..... 241

الجدول رقم :(29) يمثل الاساليب الاحصائية المتبعة في معالجة الفرضية الحادية عشر ..... 243

الجدول رقم :(30) يمثل الاساليب الاحصائية المتبعة في معالجة الفرضية الثانية عشر ..... 246

الجدول رقم :(31) يمثل الاساليب الاحصائية المتبعة في معالجة الفرضية الثالثة عشر ..... 248

## قائمة الاشكال:

شكل رقم : (01) يبين العلاقة بين المفاهيم الثلاثة : الحاجة ، الدافع ، الباعث. ..... 74

# مقدمـــــــة

**مقدمة:**

إنّ العملية التربوية كانت ولا تزال اللبنة الأساسية للمضمي بالمجتمعات والرقي بها ، فقد حظيت باهتمام كبير من طرف القائمين على هذا المجال، وباعتبار المدرسة المكان الذي تَحدُث فيه عملية التعليم والتعلم فوظيفتها الحديثة وفق ما جاء في المنظومة الجديدة تعدّت الوظائف التقليدية المعمول بها سابقا والتي اقتصرت على عملية تلقين المتعلّم وأصبحت تعمل على تنمية التفكير لديه.

حيث يُعتبر المتعلّم ركيزة أساسية ومحرك فعال وأساسي لها ، لهذا نجد أن أغلب الباحثين والمختصين في شتى المجالات التربوية قد ركزوا على ضرورة مساعدته لاستغلال كامل إمكانياته لتحقيق التعليم الأمثل وهذا عن طريق توفير كل الظروف المساعدة على رفع دافعيته للإنجاز وكذا صورته لذاته وتقديره لها ومساهمتها في رفع مستويات التفكير لديه.

فالمتعلّم يعيش حياته مرورا بعدّة مراحل تتشكل في بدايتها الخطوط العريضة لشخصيته و تتضح المعالم الرئيسية لها في طفولته، حيث يدخل المدرسة الابتدائية لينتقل من عالم الأسرة إلى عالم مغاير يكتشفه بالتدرج، ويكتسب فيه معارف رئيسية لتعلّمه الصّحيح وعند نهاية هاته المرحلة الهامّة ينتقل لمستوى أخر من التعليم والتعلّم وهو التعليم المتوسط ليدرس معارف تجريدية، ليدخل بعدها في مرحلة جديدة في حياته وهي مرحلة التعليم الثانوي التي تتوسط الطفولة والرشد يعيش فيها جملة من التغيرات.

حيث يعتبر التعليم الثانوي مرحلة مهمة من المراحل التعليمية لكونه يحتل الحلقة الحساسة والرابطة بين التعليم المتوسط والتعليم الجامعي في المنظومة التربوية مما يجعلها متميزة واستثنائية عن باقي المراحل العمرية، وتكمن أهميتها في كونها فترة متطلبة ويبلغ فيها نشاط المتعلم ذروته،

وهذا ما يدفعه للسعيّ لتحقيق إنجازاته وإثبات ذاته عن طريق ابتكاره لحلول وسبل جديدة للتعامل مع المشكلات التي تصادفه، وتتزامن مرحلة التعليم الثانوي مع ما يسمى بفترة المراهقة.

مما يجعل الاولياء و الأساتذة يتساءلون عن سبب تباين المتعلمين في شغفهم وحبهم للدراسة، فنجد من يداوم على الدراسة ويتطلع الى تحقيق نتائج جيدة، ونجد من هو عازف عن ذلك، وتعدّ الدافعية من الأسباب الرئيسية حيث تعتبر هي المحرك الرئيس في توجيه سلوك الفرد عموما والمتعلم خصوصا و وجودها ضروري لتحقيق الأهداف والطموحات، والدافع للإنجاز حالة مميزة من الدافعية عموما، فهي تدل على تهيئ الفرد لتحقيق الانجازات وتحمل المسؤوليات، والتخطيط الاستراتيجي للنشاطات تُكسب المتعلّم روح المنافسة والتّحدي.

ويختلف المتعلمون في تقييم أنفسهم فبعضهم يرى أنه أحسن من الآخرين ويمتلك تقديرا جيدا لذاته والبعض الأخر يرى عكس ذلك، حيث يحتل موضوع تقدير الذات لدى الافراد حيزا كبيرا من تفكيرهم، فهي المحور الأساسي للشّخصية الانسانية وبناءً عليها يرسم الفرد رؤيته لنفسه ورؤية الآخرين له، كما يعتبر البناء النفسي للإنسان أحد المرتكزات الرئيسية لتحقيق الذات.

ولا شك أنّ ما يدفع التلميذ للإبداع هو امتلاكه دافعية للإنجاز، وتقديرا لذاته، يسمحان له بتنظيم تفكيره بشكل عام، والإبداعي منه بشكل خاصّ، ذلك أنّه يلعب دورا هاما في تطوير المجتمعات في شتى مناحي الحياة فالفرد المبدع يعتبر كنزا يجب الاستثمار فيه وفي أفكاره الإبداعية.

لهذا فإنّ الاهتمام بتدريس مهارات التفكير من خلال تضمينها و إدراجها في المقررات والمناهج التربوية ومراعاة جميع جوانب النمو لدى المتعلم التي تساهم في تنميتها وتطويرها.

عطفا على ما سبق جاءت الدراسة الحالية لمعرفة **أثر الدافعية للإنجاز وتقدير الذات على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ التعليم الثانوي**، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدنا الخطة التالية التي تضمنت جانبين بشقيهما النظري والميداني.

أولا:

الجانب النظري: تناولنا في الفصل الأوّل الإطار العام للإشكالية الذي أوضحنا فيه إشكالية الدراسة وفرضياتها وأهدافها وأهميتها وحددنا فيه مفاهيم الدراسة ، وفي الفصل الثاني تطرقنا للدراسات السابقة الخاصة بمتغيرات دراستنا ثم قمنا بالتعقيب عليها من حيث المنهج والعينة والادوات المستخدمة، وأخيرا من حيث نتائجها ثم أدرجنا تعقيبا عاما حولها لاستخراج الثغرات الممكنة واستغلالها.

و في الفصل الثالث تناولنا متغير الدافعية للإنجاز حيث قمنا بتعريف الدّافعية وذكر المصطلحات المرتبطة بها كالحافز والباعث والحاجة... وذكرنا أنواعها ثم تطرقنا للدافعية للإنجاز. عرضنا مجموعة من التعاريف التي وضعها العلماء والباحثون، وكذا خصائصها و نظرياتها والعوامل المؤثرة فيها وكيفية قياسها.

أمّا الفصل الرّابع قدمنا فيه عرضا حول متغير تقدير الذات بداية بتعريفه ومفهوم الذات ثم تبيان الفرق بينهما وبعد هذا انتقلنا لأهمية تقدير الذات وخصائصه وعناصر بناءه ثم مستوياته وتشكيله إضافة إلى العوامل المؤثرة فيها ونظرياته وأخيرا مصادرها.

والفصل الخامس أدرجنا فيه المتغير التابع وهو التفكير الإبداعي حيث عرضنا فيه تعريفات الإبداع والتفكير كل على حدى ثم أنماط وأشكال التفكير ثم مفهوم التفكير الإبداعي لمجموعة من الباحثين و أهميته وخصائصه والمراحل التي يمر بها و مهاراته وكيفية تنميته، وتطرقنا كذلك

لمستويات التفكير الإبداعي ومواصفات الفرد المبدع والمعيقات التي تحول دون الإبداع، ثم انتقلنا لوجهات النظر حول التفكير الإبداعي وأخيرا قياس التفكير الإبداعي.

في حين تمّ التطرق في الفصل الأخير من الجانب النّظري لمرحلة المراهقة باعتبارها المرحلة المتوافقة والمتزامنة مع مرحلة التعليم الثانوي، بدأنا فيه بتعريف المراهقة وذكر مراحلها وخصائصها وأشكالها وكذا حاجاتها ومشاكلها وأخيرا علاج مشاكل المراهقة.

ثانيا:

الجانب الميداني: تمّ تقسميه لفصلين أولهما قمنا فيه بعرض الاجراءات المنهجية للدراسة بدأنا فيه بعرض المنهج المتبع للدراسة ثم تطرقنا للدراسة الاستطلاعية التي قمنا فيها باستطلاع ميدان الدراسة والتعرف على الصعوبات المحتملة، وعرضنا أدوات جمع البيانات وصلاحيتها وكذا مجالات الدراسة ومتغيراتها ومجتمع وعينة الدراسة وأخيرا الأساليب الإحصائية المستعملة.

و في الفصل الثاني من الجانب الميداني قمنا بالتحقق من فرضيات الدراسة وهذا من خلال عرض النتائج المتوصل إليها ومناقشتها وتحليلها على ضوء الفرضيات، وفي الاخير عرضنا استنتاجا عاما، وأنهينا الدراسة بخاتمة ومجموعة اقتراحات أعقبها إرفاق قائمة المراجع التي اعتمدنا عليها إضافة إلى الملاحق.

# الجانب النظري للدراسة

# الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

## 1-الإشكالية:

تعد مرحلة التعليم الثانوي من بين المراحل الهامة جدا في تحديد مسار ومستقبل التلميذ، وهذا راجع إلى كونها مرحلة مصيرية، فالقائمون والمهتمون بالقطاع التعليمي يولون اهتماما خاصا بالمتعلم وما قد يصادف هذا الأخير من عقبات ومشكلات تجعله يعزف عن إكمال تعليمه وتكوينه.

وتتسم هذه المرحلة بمميزات خاصة نظرا لحساسيتها، كونها مفصلية وهذا ما يجعلنا أمام اختلافات في الدوافع التي قد تؤثر على تحصيل المتعلم والرغبة في التعلم وتحقيق نتائج مرضية، تشعر المتعلم برضاه عن نفسه وبالتالي تقديره لذاته من خلال تحقيق أهدافه التعليمية، و لن يتحقق ذلك إلا بوجود نوع من التفكير و استغلال كل القدرات العقلية والذهنية في عملية التعليم وهذا ما يطلق عنه بالتفكير الإبداعي، حيث ان مرحلة التعليم الثانوي تزيد فيها المسؤولية على المتعلمين فقد تعترضهم صعوبات، وتفرض عليهم أعباء وما ينتظر منهم من توقعات مرتفعة من طرف المحيطين بهم.

والواقع أن دراسة دوافع السلوك عملية هامة في زيادة فهم الإنسان لنفسه ولغيره من الناس، فلا شك أنّ معرفتنا بأنفسنا تزداد كثيرا إذا عرفنا الدوافع المختلفة التي تحركنا وتدفعنا إلى القيام بما نقوم به من أنواع السلوك المتعددة في الظروف والمواقف المختلفة، كما أنّ معرفتنا بالدوافع التي تدفع الآخرين إلى القيام بما يقومون به من سلوك تجعلنا أقدر على فهم سلوكهم وتفسيره، ودراسة دوافع السلوك مفيدة أيضا لأنها تساعدنا على التنبؤ بالسلوك الإنساني.[1]

[1] نجاتي محمد عثمان، علم النفس في حياتنا اليومية ط. 12، الكويت، دار العلم، 1988، ص84.

وتعرّف الدافعية على أنها "تلك القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها".[1]

كما تعد الدافعية للإنجاز شرطا لا غنى عنه من شروط التعلم فهي تساعد للوصول لاتخاذ القرار وحل المشكلات بطرق مثالية وتساهم في الحصول على أفضل العلامات، إذ تضع المتعلم في استعداد دائم نحو تحقيق النجاح والتفوق، و تحصيل أحسن العلامات ليحظى التلميذ بالتشجيع والقبول من طرف أسرته ومجتمعه، هذا الأخير الذي أصبح يغرس روح الانجاز لدى التلاميذ ويدفعهم للمنافسة في الدراسة وتحقيق النتائج المتوقعة منهم .

فوجود الدافعية لدى التلاميذ يعتبر من المتطلبات الأكثر أهمية للتعليم والإنجاز حيث ينظر إليها العلماء أنها مصدر الطاقة البشرية وأنها أساس في تكوين الميول والعادات والرغبات والممارسات بين الأفراد وذلك باعتبارها قوة مستمرة توجه السلوك نحو الغاية والهدف المنشود، وتعد الدافعية للإنجاز حالة مميزة من الدافعية العامة تشير إلى حالة داخلية عند الفرد تدفعه وتوجهه لتحقيق النجاح، وتتمثل في الرغبة في التخلص من المصاعب والعقبات والابتعاد عن الفشل والخجل والذل والسخرية.[2]

فالدافعية للإنجاز يستمد منها التلميذ طاقته وتساعده على الاستجابة للمواقف الأكثر استثارة له، فهي من أهم الدوافع التي توجه سلوكه نحو النجاح والتفوق وتنشطه في سعيه لتحقيق أهدافه، وهذا برفع وتيرة العمل لديه وإقباله على الدراسة والمثابرة وهو بهذا يكون قد رسم صورة عامة عن نفسه وعن الأهداف التي يسعى لتحقيقها.

---

[1] زايد نبيل محمد، *الدافعية والتعلم*، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 2003، ص79.

[2] بني جابر جودت، ، *علم النفس الاجتماعي*، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2004، ص259.

و من هنا نستنتج أنّ الدافعية للإنجاز تحفز التلميذ على بذل مجهودات وبناء مشاريع شخصية فهي عامل إيجابي يساعد التلميذ للحصول على أعلى النتائج وكذا الوصول للحلول الجديدة للمشكلات ، وتكمن أهميتها من خلال قيام التلميذ بالأعمال الصعبة بسلاسة وإتقان وبأفكار جديدة، إذْ تحظى الدافعية للإنجاز باهتمام الفاعلين في المجال التربوي لما لها من تأثير بارز في فهم وتفسير العملية التعليمية، وللدافعية للإنجاز أهمية كبيرة وارتباط وثيق بالعديد من السّمات والخصائص الشخصية للمتعلم: كالتفكير الإبداعي وتقدير الذات، هذا الأخير الذي يتيح للفرد إمكانية تكوين فكرة عن نفسه وقدراته ومكتسباته، مما يستوجب إعطاء وتحديد أهداف تتوافق وتلك القدرات .

حيث يعد تقدير الذات ذلك الشعور بالكفاءة الذاتية وقيمة الذات، فهو الذي يمكن المرء من الوصول بما يملكه من القدرات إلى تحقيق أهدافه الموجودة، والذي يعرفه "ناتانيال راندن ( randon,1993–Nathaniel)على أنه خبرة الفرد في أن يكون قادرا على إدارة ومعالجة تحديات الحياة والشعور بأنه جدير بالسعادة".[1]

ويمثل تقدير الذات مفهوما مهمّا في الحياة النفسية على اعتبار أنّ رؤية المراهق لذاته بصورة حسنة وتقديره لها تقديرا إيجابيا يُسهم في استنهاض قدراته وإمكاناته بما يحقق به التوافق النفسي والاجتماعي، ويعد تقدير الذات من أهم الأبعاد المتعلقة بشخصية الانسان المؤثرة في سلوكه، حيث يرى "**جونستروم** "إنّ تقدير الذات هو درجة شعور الأفراد الإيجابية نحو ذواتهم". [2]

---

[1]أبورياش حسين، و زهرية عبد الحق، *علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس*، الاردن، دار المسيرة،2007 ، ص176.

[2]يونسي ، تونسية، *تقدير الدات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين – دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو والجزائر*، رسالة ماجستير، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية ، جامعة تيزي وزو، 2012، ص8.

وتأتي أهمية تقدير الذات من خلال ما يضعه الفرد لنفسه ويؤثر بوضوح في تحديد أهدافه واتجاهاته واستجاباته نحو الأخرين ونحو نفسه، ولقد حذا هذا بالعديد من المنظّرين في مجال الصحة النفسية إلى تأكيد أهميته تقدير الذات في حياة الأفراد، وكان "فروم" أحد الأوائل الذين لاحظوا الارتباط الوثيق بين تقدير الشخص لنفسه ومشاعره نحو الآخرين، وأنّ تقدير الذات المنخفض يعتبر شكلا من أشكال العصاب .[1]

حيث يعد تقدير الذات ذا أهمية كبيرة، فالتلاميذ ذوي مستوى تقدير ذات المرتفع هم الأكثر نجاحا في حياتهم اليومية ولديهم علاقات جيدة مع أفراد المجتمع، وهذا يساعدهم على تكوين صورة إيجابية تجعلهم يثقون بأنفسهم ويحترمون ذواتهم، هذا التوازن النفسي يدفعهم للحصول على الثناء والتحفيز من طرف أسرهم و أقرانهم وزملائهم.

وإنّ تقدير كلّ شخص لذاته يؤثر في أسلوب حياته ،وطريقة تفكيره وعمله ومشاعره نحو الآخرين، ويؤثر في نجاحه ومدى إنجازه لأهدافه في الحياة ،كما أن احترام الشخص وتقديره لذاته يزيد إنتاجيته وفاعليته في حياته العملية والاجتماعية.[2]

فالتفكير أعقد شكل من أشكال سلوك الإنسان، فهو يأتي في أعلى مستويات النشاط العقلي، كما يعد من أهم الخصائص التي تميزه عن المخلوقات وهذا السلوك ناتج عن تركيب الدماغ لديه

---

[1] حمام فادية امل، و الهويش فاطمة خلف، "الاغتراب النفسي وتقدير الذات لدى خريجات الجامعة العاملات والعاطلات عن العمل"، مجلة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد 02 العدد 02، 2010، ص82.

[2] محدب رزيقة ، *الذكاء الانفعالي وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعي الجزائري19-26 سنة (دراسة ميدانية بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري*، أطروحة دكتوراه ، جامعة الجزائر2، كلية العلونم االنسانية والاجتماعية، 2015، ص13.

وتعقيده مقارنة مع تركيبه البسيط عند الحيوان، وبهذا استطاع الإنسان من خلاله أن يتميز عن الحيوان بقدرته على تحديد الهدف من السلوك .[1]

ويرى "جروان فتحي عبد الرحمن "(2007) بأنّ: التفكير سلوك هادف لا يحدث في فراغ أو بلا هدف وإنما يحدث في مواقف معينة، وهو سلوك تطوري يتغير كمّا و نوعا تبعا لنمو الفرد وتراكم خبراته ويعد التفكير مفهوما نسبيا، فالإنسان لا يصل إلى درجة الكمال في التفكير، ولا يمكن أن يحقق جميع أنواع التفكير.[2]

فمتطلبات العصر الحديث تجعل تعليم التفكير بشكل عام والإبداع بشكل خاص ضرورة من الضروريات التي يجب أن يراعيها المنهج التعليمي، إذ لابد من إعادة النظر في المناهج والأنشطة التعليمية المطبقة حاليا من أجل زيادة فاعليتها في تنمية الإبداع لدى الطلاب من خلال التركيز على القدرات العقلية العليا في التفكير والسلوك، بعيدا عن الحفظ والاستظهار، وتقديم المعلومات وكأنها مسلمات ثابتة، وتغيير صور الامتحانات و قد أشار (1981.Morareisck) لضرورة تنمية وتحسين القدرة الإبداعية من خلال تجنب الحشو الذهني، وحفظ المعلومات، والتحقيق والبحث الدائم لإيجاد طرق وأساليب التدريس التي تشجع على البحث والاستقصاء.[3]

و يرى "**جيفلورد**" أنّ الإبداع يمثل قدرات عقلية وتنظيمات من عدد من القدرات العقلية البسيطة وتختلف هذه التنظيمات باختلاف مجال الإبداع ومن القدرات الطّلاقة ،المرونة، التلقائية، والأصالة،

---

[1] قطامي نايفة ، *تعليم التفكير للمرحلة الاساسية* ط2، دار الفكر، 2004، ص13.

[2] عطيات مظهر محمد، " أنماط التفكير في ضوء نموذج ستيرنبرغ لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية وعلاقتها ببعض المتغيرا"، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، المجلد 40 العدد 03 ، 2013، ص1135.

[3] طلبة إيهاب جودة أحمد، *استراتيجيات حل المسائل الفيزيائية وتنمية القدرات العقلية*، القاهرة، مكتبة الانجلو مصرية، 2003، ص255.

والحساسية للمشكلات، فيما أطلق عليه بعوامل التفكير التباعدي Divergent Thinking وهو ذلك النوع من التفكير الذي يظهر فيه الفرد أفكار تخرج عما تعارفت عليه الجماعة.[1]

وفي هذا الصدد يرى بول تورانس (1967) Torrance" بأنّ التفكير الإبداعي عبارة عن: "عملية إدراك التغيرات وما يوجد بين المعلومات من اختلال أو عناصر مفقودة أو عدم اتساق لا يوجد له حل متعلم، ومن ثم البحث عن دلائل ومؤشرات في المواقف، وفيما لدى الفرد من معلومات، ومن ثم وضع الفروض واختبارها ثم الربط بين النتائج، وربما إدخال بعض التعديلات على الفروض ،ثم إعادة اختبارها ،و أخيرا مشاركة وتبادل الإنتاج الإبداعي والحل مع الآخرين. "[2]

فالتفكير الإبداعي يشجع التلاميذ على التساؤل الدائم حول الدروس المقدمة والحلول المقترحة وبناء فرضيات جديدة عن المواضيع المقدمة لهم، وتكمن أهميته في إيجاد الحلول الجديدة لمشكلات مألوفة يتعرض لها الانسان في حياته اليومية .

فهذا النوع من التفكير هو أحد أهم الأشكال الراقية للنشاط الإنساني ويعتبر وسيلة، من وسائل التقدم الحضاري الراهن وهو ذو أهمية في تطور الإنسان وتطور قدرته على مواجهة المشكلات.[3]

وبالموازاة فقد أصبح الاهتمام الإبداعي حاجة ملحة وضرورة قصوى في كل المجتمعات سواء كانت مجتمعات متقدمة أو نامية، ولأن الأمم اليوم ترقى وتزدهر بما لديها من عقول مبتكرة.[4]

---

[1]أبودينا نادية عبده، و ابراهيم أحمد عبد اللطيف، *سيكولوجية الابداع*، القاهرة، جامعة حلوان، 2000، ص5.

[2]خير الله سيد محمد ، *بحوث نفسية وتربوية*، القاهرة دار النهضة العربية للطباعة والنشر، 1990، ص5.

[3]حلاوة محمد السيد، *الموهبة والابداع لدى الاطفال* ، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر، 2011، ص53.

[4]بودالي حميدة، *مستوى الطموح وعلاقته بالقدرة على التفكير الابداعي لدى طلبة ما بعد التدرج(ماستر-ماجستير – دكتوراه)* ، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2013، ص4.

من هنا التطور اليوم أصبح يقاس بعدد الابتكارات والاختراعات التي تنتجها كل أمة، والدول تعتمد على إنجازات مبتكريها في ظل هذا التطور العلمي السريع، حيث هناك معاهد تهتم بالأشخاص المبدعين وتوفر لهم كل احتياجاتهم للاستفادة من إنتاجهم العلمي.

وهذا ما دعى القائمين على قطاع التعليم والتربية الى الاهتمام بهذه الفئة من خلال توفير جو لائق لتلقي المعلومات والمعارف وصقلها ويرجع كل هذا إلى أهمية هذه المرحلة كونها مرحلة مصيرية تحدد مستقبل المتعلم، إذ تستلزم بعث روح المثابرة والدافعية لديهم، و إبراز أنفسهم أمام أقرانهم لمساعدتهم على الإبداع وتحقيق أهدافهم .

وبناء على ما سبق أردنا التطرق في موضوعنا للكشف عن مدى تأثير متغيري الدافعية للإنجاز وتقدير الذات على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الطور الثانوي .

ومن هنا نطرح مجموعة من التساؤلات محاولين الإجابة عنها في دراستنا الحالية.

❖ **التساؤل العام:**

-هل تؤثر الدافعية للإنجاز و تقدير الذات على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ التعليم الثانوي ؟

❖ **التساؤلات الفرعية:**

- ما مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ التعليم الثانوي ؟

- ما مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي ؟

- ما مستوى التفكير الإبداعي لدى تلاميذ التعليم الثانوي ؟

– هل توجد فروق في الدافعية للإنجاز وتقدير الذات والتفكير الإبداعي تبعا للجنس ( ذكر– انثى)لدى تلاميذ التعليم الثانوي؟

– هل توجد فروق في الدافعية للإنجاز تبعا للجنس ( ذكر– انثى)لدى تلاميذ التعليم الثانوي؟

– هل توجد فروق في تقدير الذات تبعا للجنس ( ذكر– انثى)لدى تلاميذ التعليم الثانوي؟

– هل توجد فروق في الدافعية للإنجاز تبعا للمستوى الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي؟

– هل توجد فروق في تقدير الذات تبعا للمستوى الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي؟

– هل توجد فروق في التفكير الإبداعي تبعا للمستوى الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي؟

– هل توجد فروق في الدافعية للإنجاز تبعا للشعبة لدى تلاميذ التعليم الثانوي؟

– هل توجد فروق في تقدير الذات تبعا للشعبة لدى تلاميذ التعليم الثانوي؟

– هل توجد فروق في التفكير الإبداعي تبعا للشعبة لدى تلاميذ التعليم الثانوي؟

## 2- فرضيات الدراسة:

جاءت **الفرضيات الفرعية** كإجابة مؤقتة على أسئلة الدراسة:

_ مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ التعليم الثانوي مرتفع.

_ مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي مرتفع.

_ مستوى التفكير الإبداعي لدى تلاميذ التعليم الثانوي مرتفع.

_ توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير الجنس لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

_ توجد فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات تبعا لمتغير الجنس لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

_ توجد فروق دالة إحصائيا في التفكير الإبداعي تبعا لمتغير الجنس لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

_ توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للإنجاز تبعا للمستوى لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

_ توجد فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات تبعا للمستوى لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

_ توجد فروق دالة إحصائيا في التفكير الإبداعي تبعا للمستوى لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

_ توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للإنجاز تبعا للشعبة لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

_ توجد فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات تبعا للشعبة لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

_ توجد فروق دالة إحصائيا في التفكير الإبداعي تبعا للشعبة لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

**الفرضية العامة:**

_ تؤثر الدافعية للإنجاز وتقدير الذات على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ التعليم الثانوي .

### 3- أهداف الدراسة:

تتجلى أهداف الدراسة في ما يلي:

– معرفة مدى تأثير متغيري الدافعية للإنجاز و تقدير الذات على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

– الكشف عن مستوى كل من الدافعية للإنجاز وتقدير الذات و التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الثانوي.

– الكشف عن الفروق الممكنة في مستويات الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ التعليم الثانوي وفق متغيرات: الجنس ، المستوى ، الشعبة.

– الكشف عن الفروق الممكنة في مستويات تقدير الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي وفق متغيرات: الجنس ، المستوى ، الشعبة.

– الكشف عن الفروق الممكنة في مستويات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ التعليم الثانوي وفق متغيرات: الجنس ، المستوى ، الشعبة.

## 4- أهمية الدراسة:

تبرز أهمية البحث من أهمية الموضوع الذي نتناوله في دراستنا هذه وهي:

" أثر الدافعية للإنجاز وتقدير الذات على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ التعليم الثانوي ، والذي يجب إعطائه أهمية بالغة أثناء المرحلة الثانوية ، ومن جانب أخر لكي نبرز الدور الفعّال الذي تلعبه الدافعية للإنجاز وتقدير الذات في التأثير على التفكير الإبداعي، ويمكن حصر أهمية الدراسة في النقاط التالية:

– مواكبة الاتجاه المعاصر للدراسات حيث تناولت جوانب مهمة في الشخصية الانسانية وهي الإنجاز وتقدير الذات و الإبداع.

– يعتبر هذا البحث الاول من نوعه الذي جمع متغيرات الدافعية و تقدير الذات و التفكير الإبداعي في دراسة واحدة وهذا في حدود إطّلاع الباحث.

– إعطاء لمحة عن الدافعية للإنجاز وتقدير الذات و التفكير الإبداعي من خلال الإطار النظري.

– التطرق لمرحلة جدّ مهمة مفصلية في حياة الانسان وهي مرحلة التعليم الثانوي المتزامنة مع مرحلة المراهقة.

– إنّ هذه الدراسة تمثل إضافة إلى رصيد الدراسات في هذا المجال وقد تفتح منافذ جديدة انطلاقا من نتائجها.

– هذا البحث يضع بين أيدي الباحثين والمشتغلين في المجال التربوي والمختصين النفسانيين مقياسا للتفكير الإبداعي من إعداد الباحث، علّهم يستفيدون منه في بحوثهم ودراساتهم العلمية.

## 5- المفاهيم الإجرائية للدراسة:

### 5-1- تعريف الدافعية للإنجاز:

نقصد في بحثنا هذا بمصطلح الدافعية للإنجاز بأنّها الطاقة الداخلية التي تساعد التلميذ المتمدرس في الثانوية على بلوغ أقصى الأداء المطلوب، وهو الدرجة التي يتحصل عليها هؤلاء التلاميذ (عينة الدراسة) على مقياس الدافعية للإنجاز للدكتور **بشير معمرية**.

### 5-2- تقدير الذات:

نقصد في بحثنا هذا بمصطلح تقدير الذات بأنه نظرة التلميذ المتمدرس في الثانوية لذاته وقدراته ولإنجازاته، و هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها المتمدرس في الثانوية وفقا لإجاباته على العبارات المستخدمة في مقياس تقدير الذات للدكتور **بشير معمرية**.

**5-3- التفكير الإبداعي:**

نقصد في بحثنا هذا بمصطلح التفكير الإبداعي بأنه قدرة التلميذ المتمدرس في الثانوية على إنتاج الأفكار بأسلوب غير مألوف وإيجاد حلول لوضعيات تعليمية معتادة بطرق جديدة ، وهو مجموع الدرجات التي يتحصل عليها في مقياس التفكير الإبداعي المعد من طرف **الباحث**.

**5-4- تعريف المراهقة:**

نقصد في بحثنا هذا بمصطلح المراهقة بعض التلاميذ في المرحلة الثانوية بثانويات ولاية الجلفة بشتى مستوياتهم وتخصصاتهم.

# الفصل الثاني: الدراسات السابقة

**تمهيد:**

تعتبر مراجعة التراث النظري للبحث بما فيه الدراسات السابقة و المشابهة والمرتبطة من أهمّ الخطوات التي يقوم بها أيّ باحث، فهي تعد نقطة انطلاق بناءً على الملاحظات المسجلة لبناء خارطة طريق واضحة أملا في الوصول للهدف المنشود وتفاديا للعثرات والأخطاء المتوقعة وسنعرض في هذا الفصل مجموعة من الدراسات المشابهة والمرتبطة الخاصة بمتغيرات دراستنا حيث تطرقنا فيه إلى كل متغير على حدى بالترتيب التالي:

- دراسات سابقة خاصة بالدافعية للإنجاز.
- دراسات سابقة خاصة بتقدير الذات.
- دراسات سابقة خاصة بالتفكير الإبداعي.

## 1-دراسات خاصة بمتغير الدافعية للإنجاز:

### 1-1- دراسة مرباح أ (2019):

تحت عنوان: "**الذكاء الوجداني وعلاقته بالدافعية للإنجاز والسلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس بالتعليم الثانوي –دراسة ميدانية بمدينة الأغواط**، والهدف من هذه الدراسة:

دراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والسلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس ومعرفة دور الذكاء الوجداني في تفسير السلوك العدواني والدافعية للإنجاز لدى المراهق المتمدرس، و استخدمت المنهج الوصفي وعينة قدرها (446) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بطريقة العينة العنقودية ، ولجمع البيانات طبق مقياس الذكاء الوجداني إعداد أحمد العلوان(2010) و الدافعية للإنجاز إعداد محمد خليفة عبد اللطيف (2006) ومقياس السلوك العدواني ل سيد معنز و أبوعبادة صالح(1995)، وأسفرت نتائجها على :

وجود علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة.

وجود علاقة عكسية بين الذكاء الوجداني و السلوك العدواني لدى أفراد العينة .

وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في الدافعية للإنجاز لصالح مرتفعي الذكاء.

وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في السلوك العدواني لصالح منخفضي الذكاء.[1]

---

[1] مرباح أحمد تقي الدين، *الذكاء الوجداني وعلاقته بالدافعية للانجاز والسلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس بالتعليم الثانوي دراسة ميدانية بمدينة الأغواط* ، أطروحة دكتوراه جامعة عمار ثليجي الاغواط، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2019.

يوجد أثر دال إحصائيا للذكاء الوجداني في الدافعية للإنجاز.

يوجد أثر دال إحصائيا للجنس ( ذكر – أنثى) في الدافعية للإنجاز.

لا يوجد تفاعل دال بين مستوى الذكاءوالجنس في التأثير في الدافعية للإنجاز.

يوجد أثر دال إحصائيا للذكاء الوجداني على السلوك العدواني .

يوجد أثر دال إحصائيا للجنس ( ذكر – انثى) في السلوك العدواني .

لا يوجد تفاعل دال بين مستوى الذكاء والجنس في التأثير في السلوك العدواني.

يوجد أثر دال إحصائيا للتخصص على الدافعية للإنجاز .

لا يوجد تفاعل دال بين مستوى الذكاء والتخصص في التأثير في الدافعية للإنجاز.

لا يوجد أثر دال إحصائيا للتخصص على السلوك العدواني .

لا يوجد تفاعل دال بين مستوى الذكاء الوجداني والتخصص في التأثير في السلوك العدواني.

يمكن التنبؤ بالدافعية للإنجاز من خلال الذكاء الانفعالي والتنبؤ بالسلوك العدواني من خلال الذكاء الانفعالي لدى أفراد العينة.[1]

**1-2- دراسة صوالحية ص (2018):**

تحت عنوان: "**مدى فاعلية استراتيجيات التعلم في تنمية دافعية الإنجاز والذكاء الوجداني والنمو المعرفي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط** ، هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية استراتيجيات التعلم في تنمية دافعية الانجاز والذكاء الوجداني والنمو المعرفي، والكشف

[1] مرباح، مصدر مذكور سابقا

عن استراتيجيات التعلم المعرفي لدى المتعلم من خلال استشارة دافعيته للتعلم والإنجاز وتحفيز دوافعه نحو الدراسة. واستخدمت الدراسة التجريبية على عينة 180 تلميذ وتلميذة اختيروا بعشوائية ،وطبقت مقياس مهارات المعرفية وما وراء المعرفية إعداد "حسين ابورياش"(2004) مقياس الدافعية للإنجاز إعداد "عبد اللطيف محمد خليفة" (2004) ومقياس الذكاء الانفعالي إعداد "عبد المنعم دردير" وتوصلت نتائجها الى :

وجود أثار ذات دلالة إحصائية مع تطبيق البرنامج المقترح من طرف الباحث على تلاميذ السنة الرابعة متوسط على اختبار مقياس دافع الإنجاز لصالح المجموعة التجريبية وهذا يعني أن البرنامج المقترح قد أدى إلى تنمية دافعية الإنجاز التي تعدّ بعدا من أبعاد الذكاء الوجداني.

تبين لنا أنّ البرنامج المقترح قد عدّل في البنية المعرفية لتلاميذ السنة الرابعة المتوسط وفي المفاهيم التي تمّ اكتسابها من خلال هذا البرنامج ومن خلال استخدام استراتيجيات التدريس التعلم المعرفي من المعلم واستخدام استراتيجيات التعلم المعرفي لدى المتعلم إذ كشف البرنامج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب الجداول التي تم عرضها في الدراسة وحسب النتائج التي تمت مناقشتها وفق الدراسات السابقة إذ تبين أن هذا البرنامج قد غير مفاهيم التلميذ حول نموه الجسمي والانفعالي من خلال البرنامج المطبق وأدرك ذاته الجسمية ومدى استخدامه لذلك في نموه الانفعالي والمعرفي.[1]

**1-3- دراسة رحماوي** س (2017) بعنوان: **الصحة النفسية والدافع للإنجاز لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي،** هدفت الدراسة الى توضيح العلاقة بين الصحة النفسية والدافع للإنجاز لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من تلاميذ الرابعة متوسط ومعرفة

[1] صوالحية صالح، *مدى فاعلية استراتيجيات التعلم في تنمية دافعية الإنجاز والذكاء الوجداني والنمو المعرفي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط*، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2018

الفروق الموجودة في كل من الصحة النفسية والدافع للإنجاز تبعا للجنس والتحصيل الدراسي، اعتمدت على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، على عينة قوامها (384) تلميذ وتلميذة بطريقة عشوائية عنقودية، وطبقت لجمع البيانات مقياس الصحة النفسية أعده "رشاد على عبد العزيز" ومقياس الدافع للإنجاز أعده "هيرمانز" وعرّبه "فاروق عبد الفتاح موسى" (1981) وأسفرت نتائجها على:

وجود علاقة بين الصحة النفسية والدافع للإنجاز لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل.

لا توجد فروق بين الجنسين في كل من الصحة النفسية والدافع للإنجاز لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل.

لا توجد فروق بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل في الصحة النفسية.

توجد فروق بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل في الدافع للإنجاز.

مستوى الصحة النفسية لدى عينة الدراسة منخفض.

مستوى الدافع للإنجاز لدى العينة الكلية ومنخفضي التحصيل متوسط، ولدى التلاميذ مرتفعي التحصيل مرتفع.[1]

**1-4-** دراسة بوعمامة ي (2016) بعنوان: **دور التدخل الإرشادي في رفع الدافعية للإنجاز وخفض قلق الامتحان وتحقيق النجاح في الباكالوريا**، حيث هدفت الدراسة الى معرفة دور التدخل الإرشادي في رفع من الدافعية للإنجاز وخفض قلق الامتحان لتحقيق شهادة الباكالوريا، واستخدمت

[1] رحماوي سعاد، *الصحة النفسية والدافع للنجاز لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي* ، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2017.

المنهج التجريبي بتطبيق التصميم الشبه تجريبي على عينة قدرها 80 تلميذ وتلميذة اختيروا بطريقة قصدية وقد طبقت مقياس الدافعية للإنجاز أعده يوسف قطامي(1993) ومقياس قلق الامتحان أعده محمد حامد زهران (2000) وأسفرت نتائجها على :

يتمثل الدور الايجابي للتدخل الإرشادي المتمثل بحصصه الستة التي تمثلت في مساعدة التلاميذ على خفض من قلق الامتحان وزيادة الدافعية لديهم للمذاكرة والمراجعة الجيدة للتحضير للامتحان، والتذليل الصعوبات التي يجدونها في بعض المواد والتحضير النفسي ليوم الامتحان.

يتضح أيضا أن الدور الايجابي للتدخل الإرشادي في تفعيل الحوار والمناقشة الجماعية لتخفيف من حدة القلق وزيادة الدافعية للعمل أكثر والمثابرة للوصول للنجاح.[1]

**1-5-** دراسة رافع م (2016) بعنوان : **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالدافعية للإنجاز وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**، هدفت الدراسة الى الكشف عن طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للإنجاز وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، حيث استخدمت المنهج الوصفي على عينة قدرها 155 تلميذا وتلميذة تم اختيارهم بطريقة عرضية ولجمع بياناتها طبقت مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لـ: ابراهيم بن عبد الله الحسينان(2010) ومقياس الدافعية للإنجاز لمحمد عبد اللطيف خليفة2006 ومقياس حل المشكلات لنزيه حمدي 1997، و اسفرت اهم نتائجها على انه:

---

[1] بوعمامة يسمينة، *دور التدخل الارشادي في رفع الدافعية للانجاز وخفض قلق الامتحان وتحقيق النجاح في الباكالوريا*، اطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2016.

توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للإنجاز وحل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وحل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

توجد علاقة ارتباطية بين الدافعية للإنجاز وحل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.[1]

**1-6- دراسة بن يوسف أ** (2015) بعنوان: **نوع استراتيجيات التعلم واثرها على الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي،** حيث هدفت الى معرفة نوع استراتيجيات التعلم و مدى الارتباط بين درجة الدافعية واستراتيجيات التعلم وكذا التعرف على أهم الاستراتيجيات التي يعتمد عليها التلاميذ ومعرفة أثرها في ارتفاع وانخفاض درجة التحصيل، استخدمت الدراسة المهج الوصفي على عينة قدرها (503) تلميذ وتلميذة اختيروا بطريقة عشوائية، وتم تطبيق مقياسين هما مقياس الدافعية للإنجاز من إعداد **ماكليلاند** ومقياس استراتيجيات التعلم إعداد الباحثة **بن يوسف أمال** وتوصلت للنتائج التالية :

وجود تنوع في استعمال استراتيجيات التعلم عند افراد العينة.

وجود فروق دالة احصائيا في بين الجنسين لصالح الاناث في كلا التخصصين في متغير استراتيجيات التعلم ودرجات التحصيل ودرجات الدافع للإنجاز.

---

[1] رافع محمد، *استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالدافعية للانجاز وحل المشكلات لـــــدى تلاميذ المرحلة الثانوية*، رسالة ماجستير، جامعة البليدة 2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية. 2016.

وجود فروق دالة احصائيا بين التخصصات (علمي– ادبي) في استعمال استراتيجيات التعلم لصالح العلمي.

عدم وجود فروق دالة احصائيا في كلتا الشعبتين في درجات الدافعية للإنجاز.[1]

**1-7-** دراسة بولجاج ن (2015) بعنوان: **تصورات النجاح والفشل في امتحان البكالوريا وعلاقتها بدافعية الإنجاز وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي،** حيث هدفت الدراسة الى استكشاف أفكار ورؤى وأراء تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من التعليم العام والتكنولوجي لنجاحهم وفشلهم في البكالوريا من خلال تصوراتهم، ومعرفة طبيعة العلاقة بين التصورات ( نجاح –فشل) وكل من الدافعية للإنجاز وقلق الامتحان، واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي على عينة قدرها (652) اختيروا بطريقة قصدية وطبقت مقاييس تصورات النجاح والفشل من إعداد **نشيدة بولجاج** ومقياس الدافعية للإنجاز من إعداد **هيرمانز** ومقياس قلق الامتحان(tai) إعداد **spielberger** ، وأسفرت أهم نتائجها على :

وجود علاقة طردية بين تصورات النجاح والفشل في الباكالوريا والدافعية للإنجاز وعلاقة عكسية مع قلق الامتحان.

مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي منخفض.

توجد فروق في الدافعية للإنجاز تبعا للجنس لصالح الاناث.

توجد فروق في الدافعية للإنجاز تبعا للشعبة.[2]

**1-8-** دراسة بابهون خ (2015) بعنوان: **العلاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية والدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة ثالثة ثانوي،** حيث هدفت الى التحقق من وجود علاقة

---

[1] بن يوسف أمال، *نوع استراتيجيات التعلم واثرها على الدافعية للانجاز والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي، دراسة وصفية مقارنة بين الطلبة الادبيين والعلميين في ولاية البليدة*، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2015

[2] بولجاج نشيدة، *تصورات النجاح والفشل في امتحان البكالوريا وعلاقتها بدافعية الانجاز وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي*، اطروحة دكتوراه، جامعةالجزائر2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2015.

بين كل من استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية والدافعية للإنجاز الدراسي لدى طلبة السنة ثالثة ثانوي ، اعتمدت على المنهج الوصفي الارتباطي ، على عينة قدرها 150 طالبا من السنة الثالثة ثانوي اختيروا بطريقة عشوائية، ولجمع البيانات تم تطبيق مقياس استراتيجيات ما وراء المعرفة ومقياس الفاعلية الذاتية ومقياس الدافعية للإنجاز الدراسي ، حيث أسفرت نتائجها على :

وجود علاقة دالة إحصائيا بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية لدى التلاميذ.

وجود علاقة دالة إحصائيا بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والدافعية للإنجاز المدرسي لدى التلاميذ.

وجود علاقة دالة إحصائيا بين الفاعلية الذاتية والدافعية للإنجاز المدرسي لدى التلاميذ.

وجود علاقة متعددة دالة إحصائيا بين استراتيجيات ما وراء المعرفة و الفاعلية الذاتية والدافعية للإنجاز المدرسي لدى التلاميذ.[1]

**1-9-** دراسة سيد ن (2014) بعنوان: **اثر التفاعل بين الضغط النفسي وقلق الامتحان على الدافعية للإنجاز ونتائج التحصيل في امتحان البكالوريا**، حيث هدفت الى معرفة العوامل التي تؤثر على دافعية التلاميذ وتحصيلهم الدراسي و معرفة ما اذا كان الجو التحضيري والحالة النفسية للتلميذ تأثير على امتحان الباكالوريا، واستخدمت المنهج الوصفي على عينة قوامها 448 تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بالطريقة القصدية، ولجمع البيانات استخدمت ثلاث (03) مقاييس اولها مقياس

[1] بابهون خالد، *العلاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية والدافعية للانجاز لدى طلبة السنة ثالثة ثانوي، دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية غرداية* ، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر 2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2015.

الضغط النفسي من إعداد **سيد نوال** ومقياس قلق الامتحان إعداد **حامد زهران** وأخيرا مقياس الدافعية للإنجاز إعداد **هرمانز** وتم التوصل للنتائج التالية:

- هناك أثر للتفاعل بين الضغط النفسي وقلق الامتحان على الدافعية للإنجاز ونتائج التحصيل في امتحان البكالوريا.
- تزداد شدة هذا القلق كلما ازدادت أهمية الامتحان بالنسبة للتلميذ لتقرير مصيره.
- تختلف الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا باختلاف مستويات الضغط النفسي.
- الهدف من امتحان البكالوريا بالنسبة للتلميذ له دور هام في التأثير على دافعيته للإنجاز.
- تختلف نتائج التلاميذ في امتحان البكالوريا باختلاف مستويات قلق الامتحان لم تتحقق.[1]

**1-10-** دراسة الهادي س (2014) بعنوان: **الثقة بالنفس وعلاقتها بالتكيف المدرسي والدافعية للإنجاز لدى طلاب السنة الثالثة ثانوي دراسة ميدانية بمدينة بورقلة،** حيث هدفت الى معرفة نوع العلاقة بين مستوى الثقة بالنفس وتكيفه المدرسي ودافعيته للإنجاز، ومدى اسهام بعض العوامل كالجنس مثلا في هذه العلاقة واستخدم المنهج الوصفي على عينة قدرها **854** تلميذ اختيروا بطريقة عشوائية الطبقية و لجمع البيانات تم تطبيق المقاييس التالية مقياس الثقة بالنفس ل **( سيدني روشرج)** ومقياس التكيف المدرسي إعداد **(سراية الهادي)** ومقياس الدافعية للإنجاز إعداد **(هيرمنز)** وتم التوصل للنتائج التالية:

مستوى الثقة بالنفس لدى تلاميذ الثالثة ثانوي مرتفع

---

[1] سيد، نوال، *اثر التفاعل بين الضغط النفسي وقلق الامتحان على الدافعية للانجاز ونتائج التحصيل في امتحان البكالوريا*، اطروحة دكتوراه ، جامعة الجزائر2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2014.

وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الثقة بالنفس والتكيف المدرسي والدافعية للإنجاز.

وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث في الثقة بالنفس والدافعية للإنجاز لصالح الذكور .

عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث في التكيف النفسي.

عدم وجود فروق دالة احصائيا بين العلميين والادبيين في التكيف النفسي والدافعية للإنجاز لصالح .

وجود فروق دالة احصائيا بين العلميين والادبيين في الثقة بالنفس لصالح العلميين.[1]

**1-11-** دراسة العرفاوي ذ (2013) تحت عنوان: **"أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي –دراسة مقارنة،** والهدف من هذه الدراسة إلى توضيح ما إن كان التوجيه المدرسي في الجزائر يؤدي الدور الصحيح في استثارة دافعية التلاميذ والرفع من مستوى طموحاتهم في مختلف الشعب والتخصصات وبالتالي تحقيق النشاط والعمل أو عدم تحقيقه، وهدفت أيضا الى معرفة مدى تأثير التوجيه المدرسي (الرغبة في التخصص من عدمها) على الدافعية للإنجاز ومستوى الطموح، ومعرفة ما إذا كان هناك علاقة بين الدافعية للإنجاز ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

معرفة الفروق الموجودة بين الجنسين الذكور الموجهون برغبة والإناث الموجهات برغبة في مستوى الدافعية للإنجاز ومستوى الطموح، اعتمدت على المنهج الوصفي، على عينة قدرها 325 تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية ولجمع البيانات تم استخدام الادوات التالية مقياس الدافعية

---

[1] سراية الهادي، *الثقة بالنفس وعلاقتها بالتكيف المدرسي والدافعية للانجاز لدى طلاب السنة الثالثة ثانوي دراسة ميدانية بمدينة بورقلة* ، اطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2014

للإنجاز من إعداد هيرمانز (1970) ومقياس مستوى الطموح إعداد كاميليا عبد الفتاح موسى واسفرت نتائجها على انه :

- توجد فروق في مستوى لدافعية للإنجاز بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي الموجهون برغبة والموجهون بدون رغبة.
- توجد فروق في مستوى الطموح بين تلاميذ السنة الثانية ثانوي الموجهون برغبة والموجهون بدون رغبة.
- لا توجد فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين التلاميذ الموجهون إلى الشعل العلمية والتلاميذ الموجهون إلى الشعب الأدبية.
- لا توجد علاقة بين الدافعية للإنجاز ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.
- لا توجد فروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين الذكور الموجهون برغبة والإناث الموجهات برغبة.
- لا توجد فروق في مستوى الطموح بين الذكور الموجهون برغبة والإناث الموجهات برغبة.[1]

**1-12-** دراسة شنون خ (2013) بعنوان: **الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق المدرسي والدافعية للإنجاز دراسة ميدانية بمتوسطات مدينة تيبازة،** هدفت الدراسة الى معرفة علاقة الذكاء الوجداني بكل من التوافق المدرسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المتوسط، استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي على عينة قدرها 160 تلميذا وتلميذة اختيروا بطريقة مقصودة ولجمع البيانات تم تطبيق مقياس الذكاء الوجداني لفاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع ، ومقياس التوافق المدرسي ليونجمان، ومقياس الدافعية للإنجاز ل محمد خليفة و اسفرت اهم نتائجها على انه:

---

[1] العرفاوي ذهبية، *أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي –دراسة مقارنة*، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2013.

توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني والتوافق المدرسي.

توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز.

توجد علاقة ارتباطية موجبة بين التوافق المدرسي و الدافعية للإنجاز .

لا توجد فروق في الذكاء الوجداني تبعا لمتغير الجنس.[1]

**1-13-** دراسة شنوف ش (2012) بعنوان : **شخصية المراهق وعلاقتها بالدافعية للإنجاز** حيث كانت أهم أهدافها معرفة طبيعة علاقة شخصية المراهق ( العصابية والانبساطية) بالدافعية للإنجاز و معرفة الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز واستخدمت المنهج الوصفي على عينة قوامها 380 تلميذ وتلميذة اختيروا بالعشوائية الطبقية النسبية و لجمع البيانات استخدمت قائمة ايزنك للشخصية efi ومقياس الدافعية للإنجاز لهرمانز وبعد تحليل النتائج توصلت الى :

توجد علاقة سالبة بين العصابية والدافعية للإنجاز عند المراهق المتمدرس.

لا توجد علاقة بين الانبساط والدافعية للإنجاز لدى المراهق المتمدرس.

توجد فروق فروق بين الذكور والاناث في الدافعية للإنجاز للمراهق المتمدرس.

توجد علاقة موجبة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي.[2]

**1-14-** دراسة الطيبي ب (2011) بعنوان: **علاقة الذكاء العاطفي بمستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي، دراسة ميدانية ببعض ثانويات الاغواط،** هدفت الدراسة الى كشف

---

[1] شنون، خالد، *الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق المدرسي والدافعية للانجاز دراسة ميدانية بمتوسطات مدينة تيبازة* ، رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2013

[2] شنوف شريفة، *شخصية المراهق وعلاقتها بالدافعية للانجاز*، اطروحة دكتوراه ، جامعة الجزائر2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2012.

علاقة الذكاء العاطفي بمستوى الدافعية للإنجاز، وعلاقة أبعاد الذكاء العاطفي بالدافعية للإنجاز، استخدمت المنهج الوصفي على عينة قوامها 400 تلميذ وتلميذة وطبقت لجمع بياناتها مقياس الذكاء العاطفي ومقياس الدافعية للإنجاز حيث اسفرت نتائجها على :

توجد علاقة بين الذكاء العاطفي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الثالثة ثانوي.

توجد علاقة بين أبعاد الذكاء العاطفي الخمسة و الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الثالثة ثانوي.[1]

**1-15-** دراسة خويلد أ (2005) بعنوان: **الدافعية للإنجاز في ظل التوجيه المدرسي بالجزائر، دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي بمدينة ورقلة،** هدفت الدراسة الى الكشف عن العلاقة بين الرغبة المصرح بها من طرف التلاميذ على بطاقة الرغبات ودافعيتهم للإنجاز في التخصص الذي يزاولون دراستهم به سواء توافق مع تلك الرغبة أم لا، واستخدمت المنهج الوصفي على عينة قدرها 2079 تلميذ وتلميذة اختيروا بطريقة الحصر الشامل ، وطبق عليهم مقياس الدافعية للإنجاز لهرمانز المعرب من طرف فاروق عبد الفتاح موسى وكانت هذه بعض النتائج المتوصل اليها:

توجد فروق بين التلاميذ الموجهين برغبة والموجهين بغير رغبة في دافعيته للإنجاز لصالح الموجهين برغبة.

توجد فروق بين الذكور الموجهين برغبة والموجهين بغير رغبة في دافعيته للإنجاز لصالح الموجهين برغبة.

---

[1] الطيبي بغدادي، *علاقة الذكاء العاطفي بمستوى الدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي، دراسة ميدانية ببعض ثانويات الاغواط*، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2011.

توجد فروق بين الاناث الموجهين برغبة والموجهين بغير رغبة في دافعيته للإنجاز لصالح الموجهات برغبة.

توجد فروق بين الذكور الموجهين برغبة و الاناث الموجهات برغبة في دافعيته للإنجاز لصالح الاناث الموجهات برغبة.

توجد فروق بين الذكور الموجهين بغير رغبة و الاناث الموجهات بغير رغبة في دافعيته للإنجاز لصالح الاناث الموجهات بغير رغبة. [1]

## 2-التعقيب على الدراسات الخاصة بالدافعية للإنجاز:

### 2-1- من حيث الأهداف:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة نجد أن أغلب اهدافها كانت متشابهة حيث تناولت علاقة الدافعية للإنجاز ببعض المتغيرات مثل: ( السلوك العدواني، حل المشكـلات ، قلق الامتحان ،التكيف المدرسي..) ومن هذه الدراسات نجد ( مرباح تقي الدين 2019 ، رافع محمد 2016 ، نشيدة بولجاج 2015، خالد بابهون 2015، سراية الهادي 2014، خالد شنون 2013) وهناك دراسة هدفت لتنمية الدافع للإنجاز من خلال متغير أخر مثل: دراسة ( صوالحية صالح 2018 ، يسمينة بوعمامة 2016) ودراسة تطرقت لتأثير وتأثر الدافعية للإنجاز بمتغيرات أخرى مثل دراسة ( بن يوسف أمال 2015، سيد نوال 2014، العرفاوي ذهبية 2013).

### 2-2- من حيث المنهج:

---

[1] خويلد أسماء، *الدافعية للانجاز في ظل التوجيه المدرسي بالجزائر- دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة اولى ثانوي بمدينة ورقلة*، رسالة ماجستير، جامعة ورقلة ، كلية الاداب والعلوم الانسانية، 2005.

حيث اعتمدت أغلبها على المنهج الوصفي ما عدا دراسة يسمينة بوعمامة ودراسة صوالحية صالح اللتان اعتمدتا على المنهج التجريبي.

**2-3- من حيث عينة الدراسة:**

أغلب الباحثين استخدموا في دراساتهم عينة التلاميذ المتوسط والثانوي وطلبة الجامعة لكن لم يتطرقوا لتلاميذ الثانوي بمستوياتهم الثلاثة، وتراوحت احجام العينات ما بين ( 80- 2000) وكل دراسة اختارت عينتها حسن طبيعة موضوعها ومميزاته.

**2-4-من حيث ادوات الدراسة:**

حسب اطلاع الباحث على الأدوات المستخدمة في هاته الدراسات فقد اعتمدوا على ادوات مختلفة لقياس الدافعية للإنجاز مثل مقياس محمد عبد اللطيف خليفة( 2006) الذي اعتمد عليه كل من مرباح تقي الدين (2019) ، صوالحية صالح (2018)، رافع محمد( 2016) ، ومقياس هيرمانز (1981) الذي ترجمه فاروق عبد الفتاح حيث اعتمد عليه سعاد رحماوي (2017)، نشيدة بولجاج (2015) ، سيد نوال (2014)، سراية الهادي( 2014)، ومقياس يوسف قطامي الذي اعتمد عليه يسمينة بوعمامة(2016)، في حين اعتمدنا في دراستنا على مقياس الدافعية للإنجاز اعداد محمد عبد اللطيف خليفة المقنن على البيئة الجزائرية من طرف بشير معمرية (2011).

**2-5- من حيث نتائج الدراسة:**

من خلال اطلاعنا على نتائج الدراسات السابقة لاحظنا ان هناك شبه إجماع على وجود علاقة بين الدافعية للإنجاز والمتغيرات الأخرى مثل ( الذكاء الوجداني، حل المشكلات، قلق الامتحان، التكيف المدرسي) ومن هذه الدراسات نجد دراسة ( مرباح تقي الدين 2019، نشيدة بولجاج

2015، سراية الهادي 2014) وبالنسبة للفروق نجد ان هناك اختلاف في النتائج فهناك دراسات وجدت انه توجد فروق في الدافعية تبعا للجنس مثل دراسة (بن يوسف أمال 2015، نشيدة بولجاج 2016، شنوف شريفة 2012) وأخرى نفت وجود الفروق تبعا للجنس مثل ( سعاد رحماوي 2017) و اختلفت النتائج كذلك في وجود الفروق من عدمه تبعا للشعبة أو التخصص فدراسة (نشيدة بولجاج) أثبتت وجود فروق تبعا للشعبة و(دراسة العرفاوي ذهبية ) نفت وجود الفروق تبعا للشعبة.

### 3-دراسات خاصة بمتغير تقدير الذات:

**3-1-** دراسة بودلال ف (2018) بعنوان: " **فعالية إدارة الوقت وعلاقتها بتقدير الذات لدى تلاميذ المقبلين على الامتحانات الرسمية**، هدفت إلى التعرف على مستوى فعالية إدارة الوقت داخل الفصل الدراسي ومستوى تقدير الذات مع الكشف عن العلاقة بينهما لدى التلاميذ المقبلين على الامتحانات الرسمية، واعتمدت على المنهج الوصفي على عينة قوامها 706 تلميذ اختيروا بطريقة عشوائية عنقودية، وطبقت لجمع بياناتها مقياس فعالية إدارة الوقت ومقياس تقدير الذات أعدتهم الباحثة **بودلال فتيحة**، وتوصلت نتائجها الى:

- يدير تلاميذ الامتحانات الرسمية الوقت داخل الفصل الدراسي بفعالية مرتفعة.
- يستعمل أفراد العينة لإدارة الوقت داخل الفصل الدراسي استراتيجية المواظبة، الانتباه المشاركة الصفية إنجاز الواجبات المدرسية، التحضير المسبق للدروس بمستوى مرتفع وبالمقابل يستعملون استراتيجية الانضباط وإحضار الأدوات المدرسية، وتدوين الدروس بمستوى مرتفع جدا.[1]

---

[1] بودلال فتيحة، *فعالية إدارة الوقت وعلاقتها بتقدير الذات لدى تلاميذ المقبلين على الامتحانات الرسمية*، أطروحة دكتوراه ، جامعة عبد الحميد مهري قسنطينة 2، 2018.

- يختلف ترتيب استراتيجيات إدارة الوقت داخل الفصل الدراسي من حيث استعمالها من طرف تلاميذ الامتحانات الرسمية.
- يتمتع التلاميذ المقبلون على الامتحانات الرسمية بمستوى مرتفع من تقدير الذات.
- يتمتع التلاميذ المقبلون على الامتحانات الرسمية بمستوى مرتفع من الطموح، الثقة بالنفس، وفاعلية الذات، وبالمقابل مستوى دافعية الإنجاز متوسط.
- توجد فروق في مستوى فعالية إدارة الوقت داخل الفصل الدراسي حسب متغير المستوى التعليمي لصالح تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- توجد فروق في مستوى فعالية إدارة الوقت داخل الفصل الدراسي حسب متغير الجنس لصالح الذكور.
- توجد فروق في مستوى تقدير الذات حسب متغير المستوى التعليمي لصالح تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- توجد فروق في مستوى تقدير الذات حسب متغير الجنس لصالح تلاميذ لصالح الإناث.[1]

**3-2-** دراسة لعيدي ج (2018) تحت عنوان: " **مساهمة المساندة الاجتماعية في ممارسة النشاط البدني الرياضي وانعكاساها على تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية – دراسة تتمحور حول البعد النفسي الاجتماعي**، حيث هدفت الى معرفة مدى مساهمة المساندة الاجتماعية في ممارسة النشاط البدني الرياضي وانعكاسها على مستويات تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، بالإضافة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين المساندة الاجتماعية و تقدير الذات من خلال ممارسة النشاط البدني الرياضي، استخدم المنهج الوصفي لملائمة لطبيعة موضوع الدراسة، على عينة قدرها 200 تلميذ وتلميذة تم اختيارهم

[1] بودلال، مرجع مذكور، سابقا.

عينة بطريقة عشوائية منتظمة، ولجمع البيانات تم استخدام مقياس المساندة الاجتماعية اعداد سوزان ديون وأخرون 1987 ترجمة: أسماء عبد السرسي و أماني عبد المقصود وقياس تقدير الذات إعداد الدريني وأخرون.

وتوصلت الى النتائج التالية :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المساندة من الأصدقاء، والمساندة من الأسرة فيما يخص تقدير الذات الممارسين للنشاط البدني لصالح المساندة من الأسرة.
- هناك فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ ذوي المساندة المرتفعة والتلاميذ ذوي المساندة المنخفضة فيما يخص مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي في المرحلة الثانوية لصالح التلاميذ ذوي المستوى المرتفع للمساندة الاجتماعية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يخص المساندة الاجتماعية لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي في المرحلة الثانوية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يخص تقدير الذات لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي في المرحلة الثانوية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى المساندة الاجتماعية و تقدير الذات للتلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير التخصص( علمي – ادبي)[1]

[1]لعيدي جمال الدين، *مساهمة المساندة الاجتماعية في ممارسة النشاط البدني الرياضي وانعكاساها على تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية –دراسة تتمحور حول البعد النفسي الاجتماعي–*، أطروحة دكتوراه ، جامعة الجزائر 3]، معهد التربية البدنية، 2018.

– لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى تقدير الذات ومستوى المساندة الاجتماعية لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير المستوى الدراسي ( الأولى ثانوي، الثانية ثانوي، الثالثة ثانوي).

– توجد فروق دالة إحصائيا بين مستوى المساندة الاجتماعية ومستوى تقدير الذات للتلاميذ الممارسين للنشاط البدني. [1]

**3-3**- دراسة بورزق ك (2018) تحت عنوان: "**تقدير الذات والمساندة الاجتماعية وعلاقتهما بالاتزان الانفعالي لدى المراهق المتمدرس، دراسة وصفية تحليلية بثانويات مدينة الأغواط،** أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث، تخصص الصحة النفسية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرط فونيا، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة عمار ثليجي بالأغواط، حيث هدفت:

- معرفة طبيعة العلاقة بين (تقدير الذات المساندة الاجتماعية، والاتزان الانفعالي) وأبعادها الفرعية.
- معرفة دلالة الفروق في الاتزان الانفعالي حسب (تقدير الذات والمساندة الاجتماعية) لدى المراهق المتمدرس.
- معرفة مدى تمتع المراهق المتمدرس بمستوى من الاتزان الانفعالي.[2]

---

[1] لعيدي مرجع مذكور سايقا.

[2] بورزق كمال، *تقدير الذات والمساندة الاجتماعية وعلاقتهما بالاتزان الانفعالي لدى المراهق المتمدرس –دراسة وصفية تحليلية بثانويات مدينة الأغواط–* ، أطروحة دكتوراه، ، جامعة عمار ثليجي ، كلية العلوم الاجتماعية، 2018.

- معرفة إن كان هناك تفاعل لكل من تقدير الذات حسب (الجنس والتخصص) في التأثير على الاتزان الانفعالي للمراهق المتمدرس.
- معرفة إن كان هناك تفاعل لكل من المساندة الاجتماعية حسب (الجنس والتخصص) في التأثير على الاتزان الانفعالي للمراهق المتمدرس.

تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي و عينة قوامها 520 تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بطريقة قصدية ولجمع البيانات استخدم مقياس تقدير الذات " كوبر سميث" تقنين بشير معمرية (2011) ومقياس المساندة الاجتماعية أعده إبراهيم السمادوني 1997 وقننه بشير معمرية على البيئة الجزائرية (2011) وتوصلت إلى النتائج التالية :

- مستوى الاتزان الانفعالي لدى تلاميذ التعليم الثانوي مرتفع.
- توجد فروق في الاتزان الانفعالي حسب تقدير الذات لدى المراهق المتمدرس.
- لا توجد فروق في الاتزان الانفعالي حسب المساندة الاجتماعية لدى المراهق المتمدرس.
- عدم وجود تفاعل بين تقدير الذات و الجنس في التأثير على الاتزان الانفعالي .
- عدم وجود تفاعل بين تقدير الذات والتخصص الدراسي في التأثير على الاتزان الانفعالي.
- عدم وجود تفاعل بين المساندة الاجتماعية والجنس في التأثير على الاتزان الانفعالي.
- عدم وجود تفاعل بين المساندة الاجتماعية والتخصص الدراسي في التأثير على الاتزان الانفعالي.[1]

**3-4-** دراسة أولاد هدار ز (2017) تحت عنوان: " **سمات الشخصية لدى الطالب ذو التفكير الإيجابي –السلبي وعلاقتها بكل من تقدير الذات ومستوى الطموح- دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة غرداية،** هدفت الدراسة إلى الكشف عن نمط التفكير السائد عند

[1] بورزق، مرجع مذكور سابقا.

طلبة بجامعة غرداية، وهدف إلى التعرف على السمات الأكثر شيوعا، والتي تميز شخصية الطلبة ذوي التفكير الإيجابي وذوي التفكير السلبي، كما هدف إلى الكشف عن العلاقة بين سمات الشخصية بأبعادها المختلفة وبين كل من تقدير الذات ومستوى الطموح، ومعرفة الفروق في كل من سمات الشخصية تقدير الذات ومستوى الطموح تعزي لمتغير الجنس.

استخدم في هذا البحث المنهج الوصفي على عينة قدرها 500 طالب وطالبة ،تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، ولجمع بياناتها استخدمت مقياس قائمة العوامل الكبرى للشخصية إعداد كوست وماكري 1992 تعريب الأنصاري1997، ومقياس تقدير الذات للمراهقين والراشدين لجامعة تكساس إعداد "هيلمريتش وستاب وإيرفين" 1974 تعريب عادل محمد 2000 ، ومقياس التفكير الإيجابي والسلبي إعداد حنان عبد العزيز"2012 ، ومقياس مستوى الطموح إعداد معوض وعبد العظيم 2005

ومن أهم النتائج التي توصلت اليها هذه الدراسة:

- ميل أغلبية طلبة الجامعة نحو التفكير السلبي.
- جاءت سمة العصابية في المرتبة الأخيرة لدى الطلبة ذوي التفكير الإيجابي، بينما احتلت هذه السمة المراتب الأولى لدى الطلبة ذوي التفكير السلبي.
- وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة إحصائيا بين سمات الشخصية وتقدير الذات وعلاقة سلبية بيت سمة العصابية وتقدير الذات.
- وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة إحصائيا بين سمات الشخصية و مستوى الطموح وعلاقة سلبية بين سمة العصابية ومستوى الطموح.[1]

---

[1]أولاد هدار زينب، *سمات الشخصية لدى الطالب ذو التفكير الايجابي –السلبي وعلاقتها بكل من تقدير الذات ومستوى الطموح– دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة غرداية* ، اطروحة دكتوراه ، جامعة الجزائر2 ، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2017.

- وجود علاقة ارتدلالة إحصائيةجبة بين تقدير الذات ومستوى الطموح لدى عينة البحث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير الجنس في جميع سمات الشخصية لصالح الإناث ما عدا سمة العصابية فكان الفرق دال لصالح الذكور.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير الجنس في تقدير الذات لصالح الاناث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير الجنس في مستوى الطموح لصالح الإناث.[1]

**3-5-** دراسة سعودي ن (2017) تحت عنوان: " **الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بمستوي الطموح وتقدير الذات لدى عينة من طلبة الجامعة –دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة،** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف فيما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين كل من الشعور بالوحدة النفسية ومستوى الطموح وتقدير الذات لدى عينة من طلبة الجامعة، وكذا التعرف فيما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا في المتغيرات تعزي لدى (الجنس، التخصص الدراسي، المستوى التعليمي)، والتعرف على درجة الشعور بالوحدة النفسية، ومستوى الطموح ومستوى تقدير الذات لديهم، اعتمدت على المنهج الوصفي الارتباطي، وعينة قوامها 144 طالب وطالبة اختيروا بطريقة العينة العشوائية الطبقية ، ولجمع بياناتها استخدمت مقياس الشعور بالوحدة النفسية لإبراهيم قشقوش، ومقياس مستوى الطموح لسعودي نوال ومقياس تقدير الذات لكوبر سميث وتوصلت نتائجها إلى أنه:

–توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الشعور بالوحدة النفسية، وكل من مستوى الطموح ومستوى تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة.

---

[1] أولاد هدار، مرجع مذكور سابقا

– توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الشعور بالوحدة النفسية ومستوى الطموح لدى أفراد عينة الدراسة.

– توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الشعور بالوحدة النفسية ومستوى تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة.

– توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستوى الطموح ومستوى تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة.

– لا توجد فروق دالة إحصائيا في كل من الشعور بالوحدة النفسية ومستوى الطموح، ومستوى تقدير الذات تعزي لمتغير (الجنس، التخصص الدراسي، المستوى التعليمي) لدى أفراد عينة الدراسة، ما عدا في تقدير الذات كان الفرق واضحا لدى طلبة الماستر.

– درجة الشعور بالوحدة النفسية متوسطة لدى أفراد عينة الدراسة.

– مستوى الطموح عال ومرتفع لدى طلبة الجامعة.

– مستوى تقدير الذات مرتفع لدى طلبة الجامعة.[1]

**3-6-** دراسة محدب ر (2015) تحت عنوان: " **الذكاء الانفعالي وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعي الجزائري (19- 26 ) سنة، دراسة ميدانية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري –تيزي وزوا (الجزائر)**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس، تخصص علم النفس المدرسي، قسم علم

[1]سعودي نوال، *الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بمستوي الطموح وتقدير الذات لدى عينة من طلبة الجامعة – دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة*، أطروحة دكتوراه ، جامعة البليدة2علي لونيسي، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2017

النفس وعلوم التربية والأرط فونيا، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية جامعة الجزائر2 الجزائر، وكان الهدف من هذه الدراسة:

- الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي و كل من تقدير الذات ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعي الجزائري.
- معرفة الفروق بين درجات كل من الذكاء الانفعالي وتقدير الذات ومستوى الطموح حسب متغير الجنس، والمستوى الدراسي لدى الطالب الجامعي الجزائري.
- معرفة الفروق بين درجات كل من الذكاء الانفعالي ومستوى الطموح لدى الطلبة مرتفعي ومنخفضي تقدير الذات.

تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي على عينة قوامها 400 طالب وطالبة اختيروا بطريقة قصدية القصدية، واستعملت لجمع بياناتها مقياس الذكاء الانفعالي إعداد أحمد العلوان 2011 ومقياس تقدير الذات لعبد الرحمان صالح الأزرق ، ومقياس مستوى الطموح لمعوض عبد العظيم2005 وأسفرت نتائجها على أنه:

- توجد علاقة بين الذكاء الانفعالي وتقدير لدى الطالب الجامعي الجزائري (19-26) سنة.
- توجد علاقة بين الذكاء الإنفعالي ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعي الجزائري (19-26) سنة.
- توجد علاقة بين تقدير الذات ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعي الجزائري (19-26) سنة.[1]

[1] محدب رزيقة، *الذكاء الانفعالي وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى الطلب الجامعي الجزائري19-26 سنة (دراسة ميدانية بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري* أطروحة دكتوراه ، جامعة الجزائر2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2015.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الذكاء الانفعالي و مستوى الطموح وتقدير الذات تبعا لمتغير الجنس (ذكر– أنثى) لدى الطالب الجامعي الجزائري (19–26) سنة.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي تقدير الذات والطلاب منخفضي تقدير الذات في الذكاء الانفعالي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي مستوى الطموح والطلاب منخفضي مستوى الطموح في الذكاء الانفعالي.[1]

**3–7–** دراسة أيت مولود ي (2015) تحت عنوان: " **أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بتقدير الذات واستراتيجيات المقاومة عند المراهق – دراسة مقارنة بين المراهق الأول والمراهق الخير في الترتيب الولادي،** والهدف من هذه الدراسة هو معرفة العلاقة المفترضة بين ادراك المعاملة الوالدية وتقدير الذات واستراتيجيات المقاومة لدى المراهق الجامعي من خلال فحص الممكنة في درجات تقدير الذات ونوع استراتيجيات المقاومة حيث اعتمدت على المنهج الوصفي على عينة قدرها 120 طالبا تم اختيارها بطريقة قصدية ولجمع بياناتها استخدمت ثلاث مقاييس متمثلة في مقياس المعاملة الوالدية اعداد أمبو ، ومقياس تقدير الذات أعدته الباحثة ، ومقياس كوبين للوضعيات الضاغطة، و أسفرت نتائجها على:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي والعينة القصدية.

توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

---

[1] محدب' مرجع مذكور سابقا.

- توجد علاقة ارتباطية بين ادراك المعاملة الوالدية وتقدير الذات لدى المراهق الأول والمراهق الأخير في الترتيب الميلادي.
- توجد علاقة ارتباطية جزئية بين إدراك المعاملة الوالدية واستراتيجيات المقاومة لدى المراهق الأول والمراهق الأخير في الترتيب الميلادي.
- توجد علاقة ارتباطية جزئية بين تقدير الذات واستراتيجيات المقاومة لدى المراهق الأول والمراهق الأخير في الترتيب الميلادي.
- توجد فروق دالة إحصائيا في درجات إدراك المعاملة الوالدية بين المراهق الأول والمراهق الأخير في الترتيب الميلادي.
- توجد فروق دالة إحصائيا في درجات تقدير الذات بين المراهق الأول والمراهق الأخير في الترتيب الميلادي.
- توجد فروق دالة إحصائيا في درجات أبعاد استراتيجيات المقاومة المركزة على الأداء الانفعال، التجنب والانتهاء بين المراهق الأول والمراهق الأخير في الترتيب الميلادي، مع غياب هذه الفروق في استراتيجية التنوع الاجتماعي.[1]

**3-8-** دراسة الأحسن ح (2015) بعنوان : **مصادر الضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي و انعكاساتها على تقدير الذات لديهم دراسة ميدانية بالجزائر**، حيث هدفت إلى الكشف عن مستوى الضغط المهني الذي يتعرض له أساتذة التعليم الثانوي والمصادر التي تقف وراء ظهوره وتحديد الاختلاف بينهم وفقا لبعض الخصائص الفردية، وكذا الكشف عن مستوى تقدير الذات لديهم ومعرفة ما إذا كانت الخصائص الفردية دخل في مستوى تقدير

---

[1] أيت مولود يسمينة، *أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بتقدير الذات واستراتيجيات المقاومة عند المراهق – دراسة مقارنة بين المراهق الأول والمراهق الخير في الترتيب الولادي* ، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2015.

الذات لديهم، استخدم المنهج الوصفي على عينة فقدرها 418 أستاذ و استاذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من الجزائر والبليدة وتيبازة ، ولجمع البيانات تم استخدام مقياس تقدير الذات إعداد حسين عبد العزيز الدريني و محمد أحمد سلامة و عبد الوهاب محمد كامل ، و قائمة لتحديد مصادر الضغط المهني لدى الأساتذة من إعداد الباحث : الأحسن حمزة، وأسفرت أهم نتائج هاته الدراسة على:

- يعاني أساتذة التعليم الثانوي من الضغط المهني .
- وجود اختلاف بين الأساتذة حول التعرض لمصادر الضغط المهني يعزى لمتغير الحالة الاجتماعية لصالح العزاب.
- وجود اختلاف بين الأساتذة حول التعرض لمصادر الضغط المهني يعزى لمتغير سنوات الخدمة .
- يتمتع أساتذة التعليم الثانوي بتقدير ذات مرتفع.
- وجود اختلاف بين الأساتذة حول مستوى تقدير الذات يعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث. [1]

**3-9-** دراسة بركات ح (2015) بعنوان: **التواصل التربوي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة السنة الثالثة من التعليم الثانوي. دراسة ميدانية ببعض ثانويات المسيلة،** حيث هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التواصل التربوي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وهذا باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، على عينة قدرها 180 تلميذا وتلميذة تم

---

[1] الأحسن حمزة، *مصادر الضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي وانعكاساتها على تقدير الذات لديهم دراسة ميدانية بالجزائر*، اطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر 2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2015

اختيارهم بطريقة عشوائية، ولجمع البيانات استخدم مقياس التواصل التربوي من إعداد الباحث ومقياس تقدير الذات إعداد "كوبر سميث" وأسفرت نتائج الدراسة على أنه:

- توجد علاقة بين أبعاد التواصل التربوي( الوجداني، المعرفي، الاجتماعي، السلوكي) وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.
- توجد فروق دالة إحصائيا في أبعاد التواصل التربوي تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق دالة إحصائيا في أبعاد التواصل التربوي تعزى لمتغير التخصص لصالح الأدبيين.
- توجد فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات تعزى لمتغير التخصص لصالح الأدبيين.[1]

**3-10-** دراسة خوشي ر (2014) بعنوان : **تقدير الذات وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق** هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين و معرفة الفروق في الدافعية تبعا لمرتفعي ومنخفضي تقدير الذات وكذا معرف أثر الجنس على الدافعية للتعلم وتقدير الذات، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي على عينة قوامها 200 تلميذ وتلميذة من التعليم المتوسط تم اختيارهم بطريقة العشوائية البسيطة و أسفرت نتائجها على ما يلي :

- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين تقدير الذات والدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس.[2]

---

[1] بركات، حمزة، *التواصل التربوي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة السنة الثالثة من التعليم الثانوي. دراسة ميدانية ببعض ثانويات المسيلة*، رسالة ماجستير، جامعة عمار ثليجي، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2015.

[2] خوشي رشيدة، *تقدير الذات وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس*، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر2 ، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية ، 2014.

- وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم بين ذوي تقدير الذات المرتفع والمنخفض لصالح الفئة الأولى.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات تبعا لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم تبعا لمتغير الجنس.[1]

## 4-تعقيب على دراسات تقدير الذات:

### 4-1- من حيث الاهداف:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة نجد أن أغلبها كانت دراسة تقدير الذات ببعض المتغيرات مثل ( فعالية إدارة الوقت، الاتزان الانفعالي، مستوى الطموح، الوحدة النفسية، الذكاء الانفعالي)، ومن هذه الدراسات ( بودلال فتيحة 2019، بورزق كما 2018، زينب أولاد هدار2017، سعودي نوال 2017)، وهناك أهداف أخرى لمعرفة الفروق بين الجنسين في تقدير الذات مثل دراسة ( زينب أولاد هدار2017 ، لعيدي جمال الدين 2018، سعودي نوال 2017).

### 4-2- من حيث المنهج:

من خلال الاطلاع على الدراسات نجد أن جميعها استخدمت المنهج الوصفي نظرا لتوافقه مع طبيعتها.

### 4-3- من حيث عينة الدراسة:

الدراسات السابقة المعروضة اعتمدت على عينة التلاميذ والطلبة والأساتذة حيث تراوحت أحجامها من ( 120-700) فرد حسب طبيعة الموضوع.

---

[1] خوشي ، مرجع مذكور سابقا.

**4-4- من حيث الأدوات المستخدمة:**

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة و عيناتها التي تراوحت بين تلاميذ المتوسط والثانوي وطلبة الجامعة والاساتذة فقد اعتمدوا في قياسهم لتقدير الذات على أدوات مختلفة مثل مقياس بودلال فتيحة(2018) وقياس الدريني الذي اعتمد عليه لعيدي جمال الدين، ومقياس بشير معمرية (2011) اعتمد عليه بورزق كمال (2018) ومقياس هيلمرتين وإيرفين تعريب عادل محمد (2000) استخدمته زينب أولاد هدار(2017).

**4-5- من حيث نتائج الدراسة:**

حسب إطلاع الباحث على نتائج الدراسات السابقة حيث أجمعت على وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات و مجموعة المتغيرات نذكر منها ( التواصل التربوي، الذكاء الانفعالي، مستوى الطموح) نجد دراسة ( حمزة بركات 2015، الأحسن حمزة 2015، سعودي نوال2017)، وبالنسبة للفروق في تقدير الذات تبعا للجنس، اختلفت النتائج فهناك من اثبتت الفروق مثل دراسة( حمزة بركات 2015، زينب أولاد هدار 2017) وهناك من نفى وجود الفروق مثل ( رشيدة خوشي 2014، الأحسن حمزة 2015، محدب رزيقة2015، سعودي نوال2017)، أما بخصوص الفروق في تقدير الذات تبعا للشعبة أو التخصص فدراسة ( جمزة بركات 2015) أثبتت وجود الفروق ودراسة ( سعودي نوال 2017 ، ولعيدي جمال الدين 2018) نفت وجود الفروق.

**5-دراسات خاصة بمتغير التفكير الابداعي:**

**5-1-** دراسة فلاح س (2019) بعنوان: **أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بكل من مستوى الطموح الاكاديمي والتفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**، ومن أهدافها التعرف على العلاقة بين كل من أساليب المعاملة الوالدية ومستوى الطموح والتفكير الإبداعي لدى التلاميذ

ومعرفة التباين فيهم تبعا لمتغير الجنس واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي على عينة قوامها **(158)** تلميذ وتلميذة اختيروا بطريقة عشوائية ، وطبق عليهم ثلاث مقاييس هي مقياس أساليب المعاملة الوالدية **لفاروق جبريل** ومقياس مستوى الطموح **لكاميليا عبد الفتاح** ومقياس التفكير الإبداعي ل **سيد خير الله** ، وبعد تحليل النتائج توصلت إلى أن:

– أكثر الأساليب المعاملة الوالدية انتشارا هو أسلوب (التسلط –الاعتدال)

– توجد علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية ومستوى الطموح في البعد الثالث من مقياس المعاملة الوالدية وهو أسلوب( تسلط، اعتدال).

– توجد علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية و التفكير الإبداعي في البعد الثالث من مقياس المعاملة الوالدية وهو أسلوب( تسلط، اعتدال).

– توجد علاقة بين مستوى الطموح والتفكير الإبداعي لدى التلاميذ

– لا توجد فروق في كل من أساليب المعاملة الوالدية ومستوى الطموح والتفكير الإبداعي تبعا لمتغير الجنس.[1]

**5-2-** دراسة عزاق ر ولموشي ح (2019) بعنوان : **التفكير الإبداعي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا، دراسة ميدانية بثانوية الرياضيات محند مخبي بالقبة،** حيث هدفت لمعرفة مستوى التفكير الإبداعي لدى التلاميذ المتفوقين، ومعرفة إذا كانت هناك فروق بين الجنسين في التفكير الإبداعي، واستخدمت المنهج الوصفي المقارن، واجريت على عين قوامها (45) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية وطبقت مقياس **تورانس** للتفكير الإبداعي الذي عربه **سيد خير الله** وتوصلت

[1]فلاح سميرة، *أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بكل من مستوى الطموح الاكاديمي والتفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، دراسة ميدانية* ، اطروحة دكتوراه، جامعة البليدة 2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2019.

نتائجها إلى وجود مستوى مرتفع من التفكير الإبداعي و أن هناك فروق بين الجنسين في التفكير الإبداعي لصالح الذكور.[1]

**5-3-** دراسة تيلابيج ن (2017) تحت عنوان: "**اقتراح برنامج تعليمي لتنمية التفكير الإبداعي في مادة الرياضيات لتلاميذ السنة الثانية ابتدائي بسطيف،** هدفت الدراسة إلى الكشف عن الواقع الفعلي للبرنامج التعليمي المطبق حاليا و اقتراح برنامج لتنمية مهارات التفكير في مادة الرياضيات، واستخدمت المنهج الوصفي وقد اجريت الدراسة على عينة شملت كتاب الرياضيات للسنة الثانية وجميع معلمي السنة الثانية ببلدية سطيف اختيروا بطريقة المسح الشامل، وطبقت المقابلة المقننة واستبيان خاص بمعلمي السنة الثانية وبعد تحليل النتائج تم التوصل إلى أن :

- تحديد المكون الأدنى من حيث توافره على الأسس المنتمية للتفكير الإبداعي في البرنامج التعليمي الحالي من أجل أخذه بعين الاعتبار عند الإعداد للبرنامج المقترح وهذا من خلال توفير كل الفرص المواتية لنجاحه، والتي تمثلت في كل من محور طرائق وأساليب التدريس ومحور الوسائل التعليمية وهذا لحصولها على قيمة الوسط المرجح للدرجة الكلية لاستجابات المعلمين بنسبة تساوي 1.51/1.66 تقابلهما الأوزان المئوية بنسبة تساوي 55.33/ 50.33/ على التوالي الأمر الذي يضعها ضمن الفئة الأولى للتقديرات اللفظية لمجموع الأوساط المرجحة حيث تؤكد على أن الوسط المرجح للدرجة الكلية للمحوين جاء محصورا في المجالين التالين (1.66-1) وما يقبلهما (33.33/-55.33/) ما يدل على حصولها على درجة ضعيفة.

---

[1] عزاق رقية و لموشي حياة، *التفكير الابداعي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا، دراسة ميدانية بثانوية الرياضيات* محند مخبي *بالقبة* ، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية ، جامعة البليدة2 الجزائر، المؤتمر الدولي حول الذكاء واضطراباته من التقييم الى التكفل، 09-10 اكتوبر 2019

- تحديد الوحدات الدراسية الأقل، من حيث مهارات التفكير الإبداعي من أجل اعتمادها كمواضيع أساسية في محتوى البرنامج التعليمي المقترح، والتي تم تحديدها في الوحدة الدراسية الثانية التي تحصلت على نسبة ظهور مهارات التفكير الإبداعي 19.50/، وكذا الوحدة الرابعة التي تقدر بنسبة 20.61/، بالإضافة إلى الأخذ بعين بعض الدروس المشار إليها من قبل المعلمين من خلال النتائج المشار إليها من تطبيق أداة المقابلة المدرجة في الوحدة الدراسية الأولى والوحدة الدراسية الثالثة، ليتم بذلك تحديد عدد الدروس التي سوف يتم تضمينها بالنشاطات التعليمية، وكذا الواجبات المنزلية بـ 16 درس.[1]

**5-4-** دراسة بن مسعود ن (2017) تحت **عنوان: "أساليب التفكير وعلاقتها بأنماط السيطرة الدماغية وبالقدرة على التفكير الإبداعي لدى الطالب الجامعي،** هدفت الدراسة لكشف علاقة أساليب التفكير بأنماط السيطرة الدماغية ومدى تأثيرهما على القدرة على التفكير الإبداعي، ومعرفة أي الاساليب الأكثر تفضيلا، ودراسة العلاقة الثنائية بين متغيرات الدراسة، واستخدمت المنهج الوصفي وقد أجريت على عينة قدرها 342 طالبا من طلبة الجامعة اختيروا بطريقة عرضية، طبقت مقياس أساليب التفكير المعرب من طرف "**حبيب مجدي عبد الكريم**" (1995)وقياس انماط التعلم والتفكير لتورانس والمعرب من طرف "**مراد صلاح أحمد و مصطفى محمد**"(1982) و اختبار القدرة على التفكير الإبداعي اللفظي الصورة(أ) لتورانس والمعرب من طرف " **سيد خير الله**" (1981) وأسفرت نتائجها الى:

- أن أفراد عينة الدراسة يفضلون في الرتبة الأولى أسلوب التفكير التحليلي.

---

[1] تيلابيح نوارة، *اقتراح برنامج تعليمي لتنمية التفكير الإبداعي في مادة الرياضيات لتلاميذ السنة الثانية ابتدائي بسطيف*، أطروحة دكتوراه، جامعة محمد لمين دباغين سطيف، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2017

- أن النمط الأيسر هو الأكثر تفضيلا عند أفراد عينة الدراسة، وهو يتوافق مع تفضيلاتهم في أساليب التفكير.
- وجود علاقة ارتباطية طردية بين نمط السيطرة الدماغية اليمنى وأسلوب التفكير التركيبي المثالي عند أفراد عينة الدراسة.
- عدم وجود علاقة ارتباطية بين درجات أساليب التفكير عند أفراد عينة الدراسة ودرجاتهم على اختبار القدرة على التفكير الإبداعي اللفظي.
- وجود علاقة ارتباطية بين درجات أفراد عينة الدراسة في نمط السيطرة الدماغية اليمنى ودرجاتهم على اختبار القدرة على التفكير الإبداعي اللفظي.

وجود علاقة ارتباطية متعددة موجبة بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب التفكير في بعده أسلوب التفكير (التركيبي – المثالي) ونمط السيطرة الدماغية اليمنى واختبار القدرة على التفكير الإبداعي اللفظي عند أفراد عينة الدراسة.[1]

**5-5-** دراسة رباحي س (2017) بعنوان: "**برنامج تعليمي مقترح باستخدام استراتيجية حل المشكلات الرياضية لتنمية التفكير الابداعي عند تلاميذ التعليم الابتدائي الصف الخامس – وفق نظرية تريز Trez**، حيث كان من أهم أهدافها إبراز هل هناك فروق بين التلاميذ لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج واستخدمت المنهج الشبه التجريبي وأجريت الدراسة على عينة قوامها 140 تلميذ وتلميذة ، كما طبقت مقياس التفكير الإبداعي بصورتيه أ و ب الشكلية واللفظية، و أسفرت نتائجها عن تحقق الفرضية العامة التي تؤكد أن للبرنامج

[1] بن مسعود نجمة، *أساليب التفكير وعلاقتها بأنماط السيطرة الدماغية وبالقدرة على التفكير الابداعي لدى الطالب الجامعي* ، أطروحة دكتوراه ، جامعة الجزائر2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2017.

التعليمي أثر ايجابي في تنمية التفكير، وتحت هاته النتيجة برزت مجموعة من النتائج الفرعية:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مستوى درجات التفكير الإبداعي في القياس البعدي، قد تحقق ولصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة والمجموعة التجريبية في بعد الطلاقة الصورة (أ) على مستوى القياس البعدي، قد تحقق لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في بعد الطلاقة الصورة (ب) على مستوى القياس البعدي، قد تحقق لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في بعد المرونة الصورة (أ )على مستوى القياس البعدي، قد تحقق لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في بعد المرونة الصورة (ب) على مستوى القياس البعدي، قد تحقق لصالح المجموعة التجريبية.[1]

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لبعد الأصالة الصورة ( أ) على مستوى القياس البعدي قد تحققت لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لبعد الأصالة الصورة (ب) على مستوى القياس البعدي قد تحققت لصالح المجموعة التجريبية.

---

[1] رباحي سعاد، *برنامج تعليمي مقترح باستخدام استراتيجية حل المشكلات الرياضية لتنمية ا لتفكير الابداعي عند تلاميذ التعليم الابتدائي الصف الخامس وفق نظرية تريز Trez*، أطروحة دكتوراه، جامعة البليدة2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2017.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لبعد التفاصيل الصورة (ب) على مستوى القياس البعدي، قد تحققت لصالح المجموعة التجريبية.[1]

**5-6-** دراسة خليفي ع (2017) بعنوان: "**فاعلية برنامج مقترح لتعليم التفكير في تنمية الإبداعي لدى الطلبة الجامعيين**، هدفت الدراسة إلى الوقوف على أهم مهارات التفكير الواجب تضمينها في البرنامج المقترح لتدرب عليها من خلال الكشف عن مهارات التفكير التي يحتاج إليها الطالب الجامعي لتنمية الإبداع لديه.

و تصميم برنامج لتعليم التفكير لطلاب التعليم الجامعي بناء على أهم المهارات التي تم رصدها في قائمة تحديد الاحتياجات التدريبية، وكذا التعرف على الفروق في القياسات القبلية والبعدية في درجة الكلية للتفكير الإبداعي ومهاراته وتم الاعتماد على المنهج الوصفي، وعينة قوامها 120 طالب اختيروا بطريقة عشوائية، كما طبقت قائمة تحديد الاحتياجات التدريبية لمهارات التفكير، وبعد تحليل النتائج تم التوصل إلى:

- البرنامج التدريبي المقترح تأثير كبير في تنمية التفكير الإبداعي بالنسبة الطلاب الماستر 2.[2]
- البرنامج التدريبي المقترح تأثير متوسط في تنمية التفكير الإبداعي بالنسبة الطلاب الماستر 1.
- البرنامج التدريبي المقترح التأثير نفسه في تنمية قدرات التفكير الإبداعي (الأصالة، الطلاقة، المرونة) على الطلاب الماستر 1 والماستر 2.

---

[1] رباحي، مرجع مذكور سابقا.

[2] خليفي علية، *فاعلية برنامج مقترح لتعليم التفكير في تنمية الإبداعي لدى الطلبة الجامعيين* ، أطروحة دكتوراه ، جامعة محمد لمين دباغين سطيف، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2017.

- إمكانية تعليم وتنمية التفكير الإبداعي في ظل توافر البرنامج المتكامل، والمدرب المتمكن، والإمكانات المادية، والظروف المناسبة لتطبيقه.
- بينت نتائج الدراسة إمكانية تعليم التفكير للطلبة في المستوى الجامعي، إلا أن هذا لا يمكن أن يعمم.
- الأخذ بعين الاعتبار الظروف المحيطة بتطبيق البرنامج حيث يحكم هذا عدة عوامل.[1]

**5-7-** دراسة العاقل ك **(2016)** بعنوان : **استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى طلبة الجامعة،** هدفت إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتفكير الإبداعي، واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي على عينة قوامها 260 طالبا وطالبة تم اختيارهم بطريقة قصدية واعتمت في جمع بياناتها على مقياس التعلم المنظم ذاتيا لبوردي ( burdie) الذي عدله أحمد للبيئة العربية (2007) واختبار القدرة على التفكير الإبداعي وهو صورة من مقياس **تورانس** بصورته اللفظية و صورة من **اختبار بارون الذي عربه سيد خير الله** وكيفته **بودالي حميدة** للبيئة الجزائرية **وأسفرت نتائج الدراسة على :**

**لا** توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا والتفكير الإبداعي لدى الطلبة.

**لا** توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجيات وضع الاهداف والتخطيط لعملية التعلم والتفكير الابداعي لدى الطلبة.

**لا** توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات التعليمية ومراقبة عملية التعلم والتفكير الإبداعي لدى الطلبة.

**لا** توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجية التسميع والحفظ والتفكير الإبداعي لدى الطلبة.

[1] خليفي، مرجع مذكور سابقا.

**لا** توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجية طلب المساعدة الاجتماعية والتفكير الإبداعي لدى الطلبة.

توجد فروق دالة إحصائيا في استراتيجياتالإبداعي تبعا ذاتيا تبعا للجنس لصالح الإناث.

لا توجد فروق دالة إحصائيا في التفكير الإبداعي تبعا لمتغير للجنس.[1]

**5-8-** دراسة ساحل س (2015) بعنوان: **أثر طريقة تدريس مقترحة قائمة على بعض استراتيجيات التعلم النشط في الرفع من مستوى الدافعية للتعلم وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ التعليم الثانوي،** حيث هدفت إلى اقتراح طريقة تدريس قائمة على بعض استراتيجيات التعلم ومعرفة أثرها في الرفع من الدافعية للتعلم و التفكير الإبداعي، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وأجريت على عينة قوامها (40) تلميذ بطريقة قصدية، كما طبقت مقياسي أولهما اختبار تورانس للتفكير الإبداعي من إعداد سيد خير الله ومقياس الدافعية للتعلم إعداد يوسف قطامي وتوصلت نتائجها إلى :

وجود أثر إيجابي لطريقة التدريس المقترحة القائمة على بعض استراتيجيات التعلم النشط في الرفع من مستوى الدافعية للتعلم وتنمية التفكير الإبداعي لدى تلامذة السنة الثانية من التعليم الثانوي شعبة تسيير واقتصاد.[2]

**5-9-** دراسة معمري ث (2013) بعنوان **:أثر أسلوبي التعلم ( الفردي- التعاوني) على مستوى التفكير الإبداعي لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط،** حيث هدفت إلى التعرف على الفروق القائمة

---

[1] العاقل، كنزة. (2016). *استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالتفكير الابداعي لدى طلبة الجامعة*، رسالة ماجستير، جامعة البليدة 2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2016.

[2] ساحل سناء، أثر طريقة تدريس مقترحة قائمة على بعض استراتيجيات التعلم النشط في الرفع من مستوى الدافعية للتعلم وتنمية التفكير الابداعي لدى تلاميذ التعليم الثانوي ، رسالة ماجستير، جامعة البليدة 2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2015.

على أساليب التعلم على مستوى التفكير الإبداعي ومعرفة على كل من الجنس والتحصيل الدراسي على مستوى التفكير الإبداعي واستخدم المنهج السببي المقارن وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها 98 تلميذة وتلميذة تم اختيارهم بطريقة عشـوائية طبقية كما طبقت مقياس أسـلوبي التعلـم ( فردي ، تعاوني) من إعداد **معمري ثامر** واختبار **تورانس** للتفكير الإبداعي **الشكل( ب)** وبعد تحليل النتائج توصلت إلى :

عدم وجود فروق بين التلاميذ في أسلوب التعلم في مستوى التفكير الإبداعي وفي الجنس واختلاف التحصيل(متفوق، متأخر) وكذا عدم وجود فروق في التفكير الإبداعي تبعا للجنس والتحصيل الدراسي.[1]

**5-10-** دراسة فارس ع (2013) بعنوان : **مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالقدرة على التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية،** حيث هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين كل من مهارات ما وراء المعرفة والقدرة على التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وقد استخدمت المنهج الوصفي وأجريت الدراسة على عينة قوامها (150) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بالطريقة الحصصية، وطبقت ثلاث ادوات أولها: مقياس مهارات ما وراء المعرفة صممه "علي فارس" ، والثاني اختبار القدرة على التفكير الإبداعي اعده "سيد محمد خير الله "، والثالث حل المشكلات أعده " نزيه حمدي" 1997 و أظهرت نتائجها: عدم وجود علاقة بين مهارات ما وراء المعرفة القدرة على التفكير الإبداعي، ووجود علاقة بين المهارات وحل المشكلات ، وعدم وجود العلاقة بين القدرة على التفكير الإبداعي وحل المشكلات، و ووجدت

---

[1] معمري ثامر، *أثر أسلوبي التعلم ( الفردي- التعاوني) على مستوى التفكير الابداعي لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط دراسة ميدانية باكمالية بن عواج محمد الطاهر ببن عكنون* ،رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2013.ص 5

أن هناك علاقة متعددة بين متغيرات الدراسة، وأخيرا عدم وجود فروق بين الجنسين في مهارات ما وراء المعرفة.[1]

**5-11-** دراسة بودالي ح (2013) بعنوان : **مستوى الطموح وعلاقته بالقدرة على التفكير الإبداعي لدى طلبة ما بعد التدرج(ماستر،ماجستير، دكتوراه)** حيث هدفت إلى معرفة طبيعة العلاقة بين مستوى الطموح، والتفكير الإبداعي لدى الطلبة ، وكذا بين مستوى الطموح وأبعاد التفكير الإبداعي ( الطلاقة المرونة الأصالة ) ، ومعرفة هل توجد فروق في مستوى الطموح والتفكير الابداعي تبعا لمتغير الجنس، و إستخمت الدراسة المنهج الوصفي، على عينة قدرها (120) طالبا وطالبة بتطبيق مقياسي مستوى الطموح **لكاميليا عبد الفتاح**(1970) و اختبار القدرة على التفكير الإبداعي **لسيد خير الله**(1981)، وبعد تحليل النتائج توصلت الدراسة إلى:

توجد علاقة موجبة بين مستوى الطموح والقدرة على التفكير الإبداعي.

توجد علاق بين مستوى الطموح وابعاد التفكير الابداعي( الطلاقة المرونة والاصالة)

توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الطموح تبعا لمتغير الجنس.

لا توجد فروق دالة احصائيا في التفكير الإبداعي تبعا لمتغير الجنس.[2]

**5-12-** دراسة شعبان س (2013) بعنوان : **الدافعية الداخلية وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة في مدارس دمشق**' وقد هدفت الدراسة إلى:

---

[1] فارس علي، *مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالقدرة على التفكير الابداعي وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية*، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2013.

[2] بودالي ، مرجع مذكور سابقا.

الكشف عن العلاقة بين الدافعية الداخلية والتفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية، وكذا الكشف عن الفروق في متوسط أداء أفراد العينة على مقياس الدافعية الداخلية تبعا لـ: الجنس التخصص عدد الإخوة ، والكشف عن الفروق في متوسط الأداء على مقياس التفكير الإبداعي تبعا لـمتغير الجنس والتخصص وعدد الإخوة، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها **(1086)** طالبا وطالبة من المرحلة الثانوية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، واستخدمت لجمع بياناتها مقياس الدافعية الداخلية من إعداد **سليم شعبان** و اختبار التفكير الإبداعي إعداد "أبراهام" **1977** والذي عربه **عبد الكريم حبيب 2001**، وقد توصلت إلى النتائج التالية:

توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين متوسط درجات الأفراد في مقياس الدافعية الداخلية ومتوسطهم على اختبار التفكير الإبداعي.

توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين متوسط درجات الأفراد في مقياس الدافعية الداخلية ومتوسطهم على أبعاد اختبار التفكير الإبداعي.[1]

لا توجد فروق في درجات العينة على اختبار الدافعية الداخلية تبعا لمتغير التخصص( علمي، أدبي).

توجد فروق في درجات العينة على اختبار الدافعيةالإبداعي تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث.

توجد فروق في درجات العينة في الدافعية الداخلية تبعا لمتغير عدد الأخوة لصالح الذين ليس لديهم إخوة.

توجد فروق في درجات العينة على اختبار التفكير الإبداعي تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث.

[1]فلاح، مرجع مذكور سابقا.

توجد فروق في درجات العينة على اختبار التفكير الإبداعي تبعا لمتغير التخصص( علمي/ ادبي) لصالح العلميين .

توجد فروق في درجات العينة على اختبار التفكير الإبداعي تبعا لمتغير عدد الإخوة لصالح الذين ليس لديهم إخوة.[1]

**5-13-** دراسة أبوهلال والطحان (2002) **بعنوان العلاقة بين التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين**" هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين المتغيرين ، حيث تكونت عينة الدراسة من (406) طالب وطالبة ومن الصفين الإعدادي والابتدائي أما أدوات الدراسة فاستعانت بالأدوات التالية :

اختبار المصفوفاعلى:تتابعة ( رافن) لقياس الذكاء، واختبار تورانس ( الدوائر) و مقياس يقدر المعلم من خلاله بعض خصائص الطلبة العقلية و الشخصية و درجات تحصيل الطلبة في مواد اللغة العربية والرياضيات والعلوم الفنية. وأسفرت نتائجها على :

أن التحصيل و الذكاء والقدرة الابداعية تشكل أبعاد منفصلة، و اوضحت المقارنات ان طلبة الصف السادس أقل إبداعا من طلبة الصف الثالث إعدادي، وأن متغيري الذكاء والتحصيل لهما قدرة تنبؤيه تفسر بعض تباين درجات المرونة والطلاقة ولم تتمكن من المتغيرات الأخرى من التنبؤ بدرجات الأصالة. [2]

---

[1] فلاح، مرجع مذكور سابقا.
[2] فلاح، مرجع مذكور سابقا.

**5-14- دراسة Yanter1997:**

حاولت الدراسة "تتبع القدرات الإبداعية لتلاميذ في أعمار مختلفة وصفوف مختلفة بمدينة أنقرة بتركيا"، وقد تم اختيار 23 موضوعا، ثم تطبيق اختيار تورانس للتفكير الإبداعي Torrance Test of CreativeThinking:TTCT بعد تطويعه وترجمته إلى اللغة التركية، من قبل باحثين متخصصين في الإبداع، وتم تطبيق الاختبار على 3 مراحل غير متتالية:

- في الفترة الأولى تم تطبيق TTCT على تلاميذ الصف 5 (نهاية المرحلة الابتدائية).
- في الفترة الثانية تم تطبيق TTCT على تلاميذ الصف8.
- في الفترة الثالثة تم تطبيق TTCT على تلاميذ الصف 11(نهاية الصفوف العليا من المرحلة الثانوية).

وقد أسفرت الدراسة التتبعية عن تناقص في القدرات العقلية الإبداعية، كلما مرت السنوات، وتفسير ذلك يرجع إلى أن المناهج الحالية التي لا تساعد على تنمية القدرات الإبداعية. [1]

**5-15-** دراسة بندر 1996 بعنوان : **"دراسة مقارنة في التفكير الإبداعي والتوافق الاجتماعي لطلبة مدارس المتميزين وأقرانهم في المدارس الأخرى" أجريت الدراسة في العراق حيث** هدفت الدراسة للتعرف على مستوى كل من القدرة الإبداعية والتوافق الاجتماعي لدى المتميزين وأقرانهم تبعا لمتغير الجنس و والكف عن الفروق بينهم تبعا لمتغير الجنس، وأجريت الدراسة على عينة قوامها**(492)** طابا وطالبة من الصف الثالث ثانوي واستخدمت الأدوات التالية: اختبار القدرة على التفكير الإبداعي إعداد "سيد خير الله " مقياس التوافق الاجتماعي إعداد "يحي محمد سلطان الوداني"، وتوصلت إلى النتائج:

[1] تيلابيج، مرجع مذكور سابقا.

وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في متغيري القدرة التفكير الإبداعي والتوافق الاجتماعي لصالح الإناث.

وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة المتميزين والعاديين في متغيري القدرة التفكير الإبداعي والتوافق الاجتماعي لصالح المتميزين. [1]

## 6-التعقيب على دراسات التفكير الإبداعي:

### 6-1-من حيث الأهداف:

اختلفت أهداف الدراسات السابقة حيث نجد أن فيها من تناولت علاقة التفكير ببعض المتغيرات مثل: ( مستوى الطموح، أنماط السيطرة الدماغية، حل المشكلات ..) مثل: دراسة ( فلاح سميرة 2019، نجمة بن مسعود2017، علي فارس 2013، سليم شعبان2013)، وهناك من هدفت لبناء برنامج تعليمي لتنمية التفكير الإبداعي مثل: دراسة ( نوارة تيلابيج 2017، رباحي سعاد 2017، علية خليفي 2017).

### 6-2- من حيث المنهج:

اختلفت مناهج الدراسات السابقة بين من استخدم المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريب حيث أن أغلبها اعتمد المنهج الوصفي.

### 6-3- من حيث عينة الدراسة:

تباينت عينة الدراسات فهناك من اعتمدت على تلاميذ الابتدائي كعينة وهناك من اعتمد تلاميذ المتوسط ودراسات أخرى اعتمدت على طلبة الجامعة، وتراوحت أحجام عينة الدراسة بين (40-1100) حسب طبيعة الدراسة وخصائصها.

---

[1] فلاح، مرجع مذكور سابقا.

**6-4- من حيث ادوات الدراسة:**

استنادا على عرض الدراسات السابقة الخاصة بالتفكير الإبداعي، وبعد الاطلاع على العينات التي اعتمدت عليها نجد أنها تختلف من حيث السن والمرحلة التعليمية، حيث اعتمدت في جمع بياناتها على مقياس "سيد خير الله " 1981 ومن هذه الدراسات ( فلاح سميرة2019، عزاق ولموشي2019، نجمة بن مسعود2017، ساحل سناء 2015، علي فارس2013)، بينما هناك من اعتمد على مقياس تورانس مثل ( رياحي سعاد2017، العاقل كنزة 2016، معمري ثامر 2013).

**6-5- من حيث نتائج المتوصل اليها:**

من خلال الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة تبين أن اغلبها درس علاقة التفكير الإبداعي ببعض المتغيرات مثل دراسة ( فلاح سميرة 2019، ودراسة نجمة بن مسعود2017، دراسة العاقل كنزة 2016، علي فارس 2013) وركزت كذلك على الفروق في التفكير تبعا للجنس مثل دراسة كل من ( العاقل كنزة ، حميدة بودالي 2013)، و نتائج أخرى ركزت على تنمية التفكير الإبداعي مثل ( رياحي سعاد 2017، علية خليفي 2017، ساحل سناء 2015).

**7- تعقيب عام:**

و أخيرا وبعد قراءتنا للدراسات السابقة ( في حدود المسح المتاح) تبين ما يلي:

- تنوعت الدراسات وتباينت من حيث المواضيع التي تطرقت لها فمنها ما درس الدافعية للإنجاز وعلاقته ببعض المتغيرات، و منها ما درس تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات، و منها ما درس التفكير الإبداعي وعلاقته ببعض المتغيرات وبعضها الآخر بنت أو تبنت برامج وطبقتها.

- الدراسات التي تطرقت للمتغيرات التي ندرسها توصلت لنتائج مختلفة فمثلا في دراستها للفروق تبعا للجنس تارة تكون لصالح الذكور وتارة لصالح الإناث، وبالتالي لم يتم حسم اتجاه الفروق.
- الدراسات التي تطرقت للفروق في المتغيرات التي ندرسها لم تحسم كذلك الفروق بالنسبة للشعبة أو التخصص.
- لم نجد دراسة تطرقت لمتغيرات دراستنا مع بعضهم وأغلب الدراسات السابقة التي وجدناها ( حسب المسح المتاح) درست العلاقة بين المتغيرات التي ندرسها ومتغيرات أخرى، حيث أن دراستنا تناولت جانبا لم تتناوله سابقاتها من قبل ، وقد ساعدتنا في بناء الموضوع من حيث الأهداف والتساؤلات والفرضيات واختيار العينة ومنهجها و أدواتها، ونحسب أن دراستنا من أوائل الدراسات التي تناولت متغيرات الدافعية للإنجاز وتقدير الذات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ التعليم الثانوي في بحث واحد إن لم تكن أولها.
- أغلب الدراسات لم تتطرق لمستويات التعليم الثانوي مع بعض.
- استفدنا منها في اختيار أدوات جمع البيانات بالنسبة للدافعية وتقدير الذات حيث اعتمدنا على مقياسين قننهما الدكتور بشير معمرية على البيئة الجزائرية، وارتأينا بناء مقياس للتفكير الإبداعي.
- استفدنا منها في تفسير نتائج دراسانا الحالية.
- التباين الموجود في الدراسات السابقة يشير بأن الموضوع مازال يحتاج مزيدا من البحث.

# الفصل الثالث: الدافعية للإنجاز

**تمهيد :**

تصدر عن الإنسان سلوكات في حياته اليومية وهاته الأخيرة ليست اعتباطية إنما هي مدفوعة، و لا يمكن التعرف على أسباب السلوك الإنساني إلا إذا عرفنا الدوافع التي ورائها و لكي يفهم الإنسان ما يصدر عنه من تصرفات يجب أن يفهم دوافعه، و لا يمكن أن يعرف خلفيات السلوك الصادر من الغير إلا بدراسته لدوافعهم.

و موضوع الدافعية أصبح مقرونا بتفسير أسباب النجاح أو الإخفاق فرغبة الفرد في تحقيق الإنجازات والأهداف المسطرة لن تتحقق إلا بوجود نوع من الدافعية كمفسر للرغبة في النجاح وتجنب الفشل.

و الدافعية للإنجاز تدل على أن التلميذ محب للعمل ولديه رغبة في إنجاز ما يطلب منه من أعمال بإتقان وتفاني، وسنتطرق في هذا الفصل إلى مفهوم الدافعية والمصطلحات المرتبطة بها وأنواعها ومفهوم الدافعية للإنجاز و خصائصها ونظرياتها وسنستعرض كذلك مهارة استثارتها والعوامل المؤثرة فيها وكذا طرق زيادتها و أخيرا طرق قياسها.

## 1- مفهوم الدافعية :

**1-1 – لغة :** مشتقة من الفعل دفع ودافع، أي محرك ودافعية هي صفة الدفع المستمر وتعني المحفز والمنشط . [1]

**1- 2 – اصطلاحا :**

يحاول البعض من الباحثين مثل " أتكنسون" التمييز بين مفهوم الدافع (motive) و مفهوم الدافعية (motivation) على أساس أن الدافع هو عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين أما في حالة دخول هذا الاستعداد أو الميل الى حيز التحقيق الفعلي أو الصريح بذلك يعني الدافعية باعتبارها عملية نشطة، [2] و على الرغم من وجود محاولة للتمييز بين المفهومين إلا أنه لا يوجد الى حد الآن ما يظهر مسألة الفصل بين المفهومين و يستخدم مفهوم الدافع كمرادف لمفهوم الدافعية حيث يعبر كلاهما عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع و إن كانت الدافعية هي المفهوم الأكثر شيوعا. [3]

فالدافعية لها جذورها في الكلمة اللاتينية Movere و التي تعني يدفع أو يحرك في علم النفس حيث تشمل دراسة الدافعية على محاولة تحديد الأسباب و العوامل المحددة للفعل أو السلوك . [4]

يعرفه الدكتور" نبيل السمالوطي" الدافع هو حالة داخلية جسمية أو نفسية فطرية او مكتسبة ، تثير السلوك و تحدد نوعيته و اتجاهه و تسير به نحو تحقيق أهداف معينة من شأنها إرضاء جانب معين من جوانب الحياة الانسانية. [5]

---

[1] بني يونس محمد محمود، *سيكولوجية الدافعية والانفعالات*، عمان، دار المسيرة، 2007، ص4.

[2] خليفة عبد اللطيف محمد، *الدافعية للإنجاز، القاهرة*، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، 2000، ص 67.

[3] المصدر نفسه، ص 69.

[4] زيدان محمد مصطفى، و السيمالوطي نبيل، *علم النفس التربوي* ، دار الشروق، 1985، ص 72.

[5] زعبلاوي محمد حسن، و جلال سعد، *علم النفس التربوي* ط6، القاهرة، دار المعارف، 1978ص11.

و هناك تعريف آخر يرى في الدافع حالة داخلية او استعداد فطري أو مكتسب شعوري أو لا شعوري عضوي أو اجتماعي نفسي يثير السلوك الحركي و يسهم في توجيه الى غاية شعورية أو لا شعورية ، فالدوافع هي الطاقات التي ترسم للكائن الحي أهدافه و غاياته لتحقيق التوازن الداخلي أو تهيئ له أحسن تكيف ممكن للبيئة الخارجية . [1]

فالدوافع تبعث النشاط والحيوية في الكائن الحي و تبدأ السلوك و توجهه نحو تحقيق الهدف أو الأهداف التي سطرها .

وتعرف موسوعة علم النفس والتحليل النفسي الدافعية بأنها" اصطلاح يشمل البواعث والدوافع في عمل المثيرات، وقد تكون الدافعية داخلية او خارجية ، أولية فطرية أو ثانوية مكتسبة لا شعورية أو شعورية. [2]

وتعرفها الموسوعة البريطانية بأنها" دراسة العوامل التي تؤدي إلى استثارة سلوك الكائن الحي (إنسان أو حيوان) وتوجيهه نحو هدف محدد". [3]

**و** نستنتج مما سبق أن الدافعية من المفاهيم المركبة التي تشير إلى تلك القوة الباطنية المحركة لسلوك الكائن الحي وتقوم بتوجيهه لتحقيق أهدافه ورغباته، وتساهم في معرفة السلوك المستقبلي للإنسان من خلال التنبؤ اعتمادا على معرفة دوافعه.

---

[1] زكي أحمد محمد، و فراج عثمان لبيب، *علم النفس التعليمي* ط 1، القاهرة، مكتبة النهضة المعرفية، 1997، ص94.

[2] الحفني عبد المنعم، *موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، انجليزي –عربي* ج 2. دارالعودة، 1978. ، ص492.

[3] حسين محي الدين احمد، *دراسات في الدافعية والدوافع* ط1، القاهرة، دار النهضة العربية، 1988، ص21.

## 2 – المصطلحات المرتبطة بالدوافع :

هناك مصطلحات عديدة مرتبطة بالدوافع البشرية يمكن حصرها على النحو التالي:

### 2–1 – الحاجة:

تمثل الحاجة رغبة فطرية يسعى الكائن الحي إلى تحقيقها من أجل تحقيق التوازن والانتظام في الحياة، وهذه الحاجة تظهر أهميتها عندما يواجه الكائن الحي صعوبات أو ظروف تعيق إشباع هذه الحاجة بحيث يظهر عليه القلق والاضطراب وعدم الشعور بالسعادة في الحياة ، فالإنسان الذي يشعر بحاجة معينة يشعر بنقص لكنه يمكن أن يسد هذا النقص بنشاط معين فمثلا حاجة الإنسان للانتماء يمكن إشباعها عن طرق تكوين علاقات صداقة مع الأخرين. [1]

و هكذا تنبثق حاجات الجسم مثل الحاجة إلى الطعام و الماء و الأكسجين و الإخراج و الراحة و الدفء و عندها يبلغ النقص و الاضطراب فيها مستويات معينة، أي أن الحاجات عبارة عن حالة جد (نقص) عن الشروط البيولوجية أو النفسية المثلى كما يعرف **موري** الحاجات بأنها "قوى في منطقة المخ تنظم الإدراك الحسي و تثبت المدركات الحسية و الفهم و السعي اللاشعوري و العمل لتحويل موقف غبر مرغوب فيه إلى اتجاه مرغوب فيه " ، و يمكن تعريف الحاجة بأنها :

" الحكم الذي يصدره الشخص خصوصا ما هو مطلوب ليحقق هدفا له قيمته ، و تحقيق هذا الهدف يؤدي إلى خبرة داخلية يطلق عليها اسم الإشباع". [2]

---

[1] أبوعلام رجاء محمود، *علم النفس التربوي* ط4، الكويت، دار القلم للنشر والتوزيع، 1986.

[2] خير الله سيد محمد، و الكناني ممدوح منعم، *سيكولوجيا التعلم*، القاهرة، دار النهضة، د ت ، ص176.

و يمكن أن نميز في الحاجات بين نوعين رئيسيين : الحاجات الفيزيولوجية و الحاجات و الحاجات النفسية ، وهذه تشمل الحاجات الاجتماعية و حاجات الذات أو الحاجات التي تساعد على تكامل الذات. [1]

**2-2- الحافز :**

يقول الدكتور فاخر عاقل في معجمه حول تعريف الحافز على أنه: " اندفاع أو إلحاح للحصول على أمر مستهدف (الطعام في حالة الجوع) أو تحقيق غاية (كأن يصبح الفرد لاعبا كبيرا) و يشبه الدافع الذي يختلف عنه لا مستثيرا محدد له. [2]

وبوجه عام فإن الحافز والدافع يشيران الى الحاجة بعد أن ترجمت في شكل حالة سيكولوجية تدفع الفرد الى السلوك في اتجاه إشباعها. [3]

فعلى سبيل المثال في حالة الجوع أستثير دافع الجوع لدى الفرد ، نجد أن هذا الفرد يسعى جاهدا للبحث عن الحافز (المشبع لحافز الجوع ) وهو الطعام ، كما أن حصول التلميذ أثناء الدرس في المؤسسة أو من خلال المشاركة في مختلف أوجه النشاط ، و بالتالي تزيد لديه المواظبة على الدراسة و بذل أقصى جهد ممكن في مختلف النشاطات و البحث عن التفوق ، كما أن حصول التلميذ على جائزة مالية او معنوية كالتشجيع تزيده على بذل الجهد الكبير قصد الوصول لأفضل النتائج وتحقيق أهدافه .

**2-3- البواعث** : (الباعث و الغرض).

---

[1] كامل أسامة راتب، و خليفة إبراهيم عبد ربه، *النمو و الدافعية في توجيه النشاط الحركي للطفل و الأنشطة الرياضية المدرسية* ط1، دار الفكر العربي، 1999، ص ص 16، 17.

[2] فاخر عاقل، الإبداع وتربيته، بيروت، دار العلم للملايين، 1989، ص71.

[3] خليفة، مصدر مذكور سابقا، ص 87

يعرف الدكتور أسامة كامل راتب الباعث: بأنه عبارة عن شيء معين يحتمل حين يحصل عليه التلميذ، إشباع الظروف الدافعة (الدافع)، أو أنه بمثابة التبريرات لنشاط التلميذ الموجه نحو هدف ما. و قد يكون البعث ماديا مثل الحصول على قدر معين من النقود ، وقد يكون معنويا و هو كل ما يحث سلوك التلميذ و تحركه معنويا مثل كلمة مدح أو تقدير ، و يختلف الباعث عن الدافع بأن الباعث يكون خارجيا ، أما الدافع فيكون داخليا. [1]

**2-4- الغرائز :**

يرى الدكتور عبد العزيز القوصي أن الغرائز هي دوافع أو قوى فطرية تدفع الكائن الحي للسلوك و أن الغرائز –كدوافع فطرية– فرض علمي يساعدنا على تفسير السلوك و الغريزة استعداد فطري جسمي و عقلي يدفع الانسان إلى الالتفاف الى شيء معين (إدراك) و انفعال يصاحب هذا الإدراك (وجدان) و القيام بعمل نحو الشيء المدرك (نزوع) و من أمثلتها : (1) غريزة الوالدية و انفعالها (الحنو) (2) غريزة المقاتلة و انفعالها (الغضب) (3) غريزة الاستطلاع و انفعالها (التعجب) (4) غريزة الخلاص أو الهرب و انفعالاتها (الخوف) (5) غريزة البحث عن الطعام و انفعالها (الجوع) غريزة النفور و انفعالها (الاشمئزاز) ، (7) غريزة الاستغاثة و انفعالها (العجز و العطف) (8) الغريزة الجنسية و انفعالها (الشهوة الجنسية) (9) غريزة الخنوع و انفعالها (الشعور بالنقص) (10) غريزة السيطرة و انفعالها (الزهو) (11) غريزة الحل و التركيب و انفعالها (حب العمل و النشاط) (12) غريزة التملك و انفعالها (حب التملك) (13) الغريزة الاجتماعية و انفعالها (الشعور بالوحدة) ، (14) غريزة الضحك و انفعالها (التسلية). [2]

---

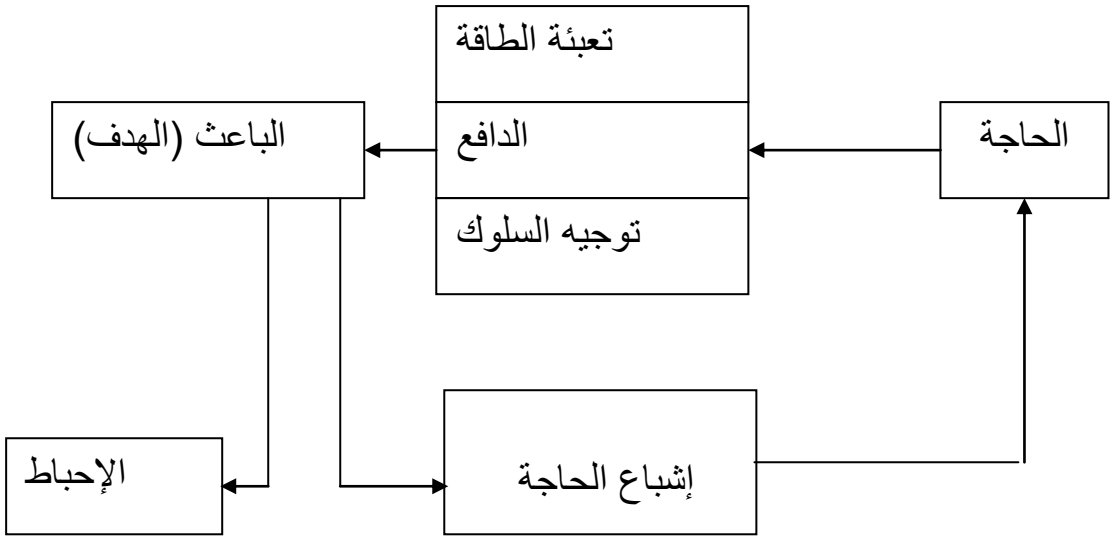
[1] كامل، و خليفة، المصدر مذكور سابقا، ص17.

[2] زيدان والسميالوطي، المصدر مذكور سابقا، ص44.

و يفسر المحدثون من علماء النفس سلوك الإنسان لا على أساس الغرائز كما كان يرى "مكدوجل" بل على أساس الدوافع البيولوجية و الاجتماعية و الحاجات و أهم هذه الحاجات :

الحاجة الى المحبة ، الحاجة للأمن و الطمأنينة (الجسمية والعقلية) ، الحاجة الى النجاح الحاجة الى الحرية (حرية الحركة والتفكير) ، الحاجة للتقدير، الحاجة إلى الضبط. [1]

و في ضوء ذلك فإن الحاجة تنشأ لدى الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء معين و تترتب على ذلك أن ينشأ الدافع الذي يعبئ طاقة الكائن الحي و يوجه سلوكه من أجل الوصول الى الباعث (الهدف) ، و ذلك كما هو موضح في الشكل التالي :




**شكل رقم : (01) يبين العلاقة بين المفاهيم الثلاثة : الحاجة ، الدافع ، الباعث. [2]**

**2-5 -الميول :**

[1] زيدان والسميالوطي، المصدر مذكور سابقا، ص44.

[2] خليفة، مصدر مذكور سابقا، ص79

أما فيما يخص الميول فإن تعريفها لا يبتعد كثيرا عن تعاريف الاتجاهات حيث نجد الدكتور فاخر عاقل في معجمه يعرف الميل : "هو اتجاه واضح لتقدم الحركة أو الفكر باتجاه هدف ، نزعة فطرية أو مكتسبة". [1]

و يرى "أيزنك" 1968 أن الميل أو الاهتمام عنده عبارة عن " اتجاهات إزاء أشياء يشعر الشخص نحوها بجاذبية خاصة، بينما تمثل الاتجاهات الاجتماعية آراء و تفصيلات تتصل بموضوعات اجتماعية ". [2]

## 3- أنواع الدوافع:

**إن من بين أنواع الدوافع نذكر:**

### 3-1- دوافع شعورية أو واعية:

وهي الدوافع التي يعيها ويشعر بها ويدركها أنه عندما يدرك الفرد دوافع سلوكاته فأنه يتم التوصل الى حلول للعديد من الاضطرابات السلوكية التي يتعرض لها الشخص من حيث تقييمها و تقويمها، إن مثل هذه الدوافع الشعورية من السهل تقييمها وتقويمها وبالتالي يصبح من السهل تعديل السلوكات . [3]

### 3-2- دوافع لاشعورية أو لا واعية:

وهي الدوافع التي لا نعيها ولا نشعر بها ولا ندركها وتكون قابلة للملاحظة غير مباشرة باعتبارها تحتاج مقاييس للكشف عنها كاستخدام المقاييس الإسقاطي، وحسب المدرسة الفرويدية فان هذه الدوافع تنقسم الى دوافع لا شعورية مؤقتة وهي الدوافع التي لا يشعر بها

---

[1] دويدار عبد الفتاح محمد، *سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات، القاهرة*، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، 1992، ص52

[2] المرجع نفسه، ص 52

[3] بني يونس، مصدر مذكور سابقا،ص 32

الفرد أثناء قيامه بالسلوك لكنه يستطيع ان يكشف عنها و أن يحدد طبيعتها إذ أخذ يتأمل في سلوكه وفي الدوافع التي تحركه، وهناك دوافع لاشعورية دائمة وهي الدوافع المكبوتة والتي لا يستطيع الفرد أن يكشف عنها وان يحدد طبيعتها مهما بذل من جهد وإرادة ، والتي لا يمكن أن تصبح شعورية إلا بطرق خاصة كالتنويم المغناطيسي مثلا فالحاجات النفسية والاتجاهات النفسية والعادات ومستوى الطموح هي دوافع لا شعورية، ومن الأمثلة في حياتنا اليومية على الدوافع اللاشعورية فلتات اللسان و زلات القلم والنسيان. [1]

**3-3 دوافع فردية:**

وهي الدوافع التي تصدر عن كل فرد على حده.

**3-4- دوافع اجتماعية:**

وهي الدوافع التي تصدر عن تصدر عن أكثر من شخص أي تصدر عن جماعة معينة، أو عن شخص ضمن جماعة صغيرة أو كبيرة.

**3-5- دوافع واقعية:**

وهي دوافع تكون موجودة فعلا على ارض الواقع او تسمى الدوافع الواقعية الحياتية.

**3-6- دوافع متخيلة:**

وهي دوافع يمكن أن تكون غير موجودة فعلا إذ أنها مجرد تخيلات أو توقعات يتوقعها الفرد ويتخيلها في حين أنها ربما لا تكون لها اساس في الواقع. [2]

---

[1] بني يونس، مصدر مذكور سابقا،ص 33

[2] المصدر نفسه، ص 33.

### 4-مفهوم الدافعية للإنجاز :

عرفه "موراي" الحاجة للإنجاز بأنها تشير إلى رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات، وممارسة القوى والكفاح أو المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن. [1]

أوضح موراي في هذا التعريف أن الدافعية للإنجاز تتمثل في التحديات والقيام بالأمور الصعبة التي تتطلب مجهودا وإتقانا وسرعة في الأداء.

وعرف ما كليلاند وزملاؤه (1953) الدافع للإنجاز بانه يشير إلى استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الارضاء. [2]

حيث يرى **ما كليلاند** أن الإنجاز هو تحقيق النجاح وبذل المجهودات لذلك للوصول الى إرضاء النفس وتحقيق الذات بتجنب الفشل والاستعداد النفسي للعمل اكثر.

وعرفتها رجاء مجمود أبوعلام " بأنه حالة داخلية ترتبط بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محدد من التفوق يؤمن ويعتقد به". [3]

وترى **رجاء** أنها قوة داخلية للتخطيط والوصول للأهداف المسطرة بغية التفوق وتحقيق الانجازات.

---

[1] خليفة،مصدر مذكور سابقا، ص89.

[2] المصدر نفسه، ص 91

[3] أبوعلام رجاء محمود، *علم النفس التربوي*، دار القلم للنشر والتوزيع، 1986، ص269.

وعرفها جولدنسون goldenson على أنها " الحاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، وهي أيضا الميل الى وضع مستويات مرتفعة من الأداء والسعي نحو تحقيقها والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة".[1]

والإنجاز حسب **جولدنسون** يتمثل في التحدي المستمر لظروف الحياة وبذل كل المجهودات المتوفرة دون كلل أو ملل لتحقيق النتائج المنشودة.

## 5- أهمية الدوافع :

تؤدي الدوافع وظيفة هامة للكائن الحي ، وذلك أنها تعمل على استمرار الوظائف الفيزيولوجية الضرورية لحفظ حياة الكائن الحي و تمده بالطاقة اللازمة ، فالبدن في رحلته مع الحياة يستنفذ كميات كبيرة من الطاقة أثناء العمل و غيره من أوجه النشاط الحركي و العقلي ، كما أن مطالب النمو السريع في مرحلة المراهقة تستنفذ هي الأخرى قدرا كبيرا من الطاقة الموجودة في الجسم و هذا يؤدي الى تعطيل الوظائف الفيزيولوجية المصاحبة للنمو ما لم يتم تزويد البدن بالقدر المناسب من الغذاء و الحركة و النشاط لإعادة الجسم الى مستوى الاتزان المفطور عليه. [2]

و يلاحظ المراهق في نفسه عظمة القدرة الإلهية التي خلقته بفطرة تتحرك ذاتيا و تلح في الحركة لتدفع الإنسان – مراهقا و شابا و رجلا – و بطريقة تكاد تكون قسرية إذ لم يستجب لتلبية الدافع الفطري من إدراكه و شعوره بتسلطه عليه ، ففي حالة اشتداد الجوع نجد المعدة في حركة دائمة و تحدث تقلصات و اضطرابات تنبه الفرد و تدفعه نحو عملية الإشباع ليقوم بسد حاجة البدن و تعويضه عن المقدار الناقص من الغذاء ، و إذا كان الدافع المراد إشباعه العطش فإن

---

[1] الازرق عبد الرحمن صالح، *علم النفس التربوي للمعلمين*، دار الفكر العربي، 2000، ص122.

[2] زعبلاوي وجلال، مصدر مذكور سابقا، ص 12

الفرد يشعر بجفاف في الحلق ، يدفعه الى تعويض البدن عما فقده من الماء ليعود الى حالته الطبيعية المفطورة عليها. [1]

و يمكن القول أن الدوافع موضوع يهتم به الآباء و التربويون والباحثون المتخصصون فبه نعرف دوافع ممارسة الأفراد للنشاط في جميع المجالات لنستفيد منها في تحفيز المتعلمين و استثارة الدافعية لديهم من أجل تحصيل نتائج جيدة.

هذا و قد كان نصيب الاهتمام بموضوع الدافعية في مجال علم النفس لم يقل أهمية حيث يشير كل من "ليولن" و "بلوكر" عام 1982 في كتابهما : "سيكولوجية التدريب بين النظرية و التطبيق" إلا أن البحوث الخاصة بموضوع الدافعية تمثل حوالي 30 % من إجمالي البحوث التي أجريت في مجال علم النفس خلال العقدين الأخيرين و من وجهة نظر **وليام وارن** عام 1983 كما يشير في كتابه "التدريب و الدافعية" أن استثارة الدافع يمثل من 70 % الى 90 % من العمليات التعليمية والتدريبية و ذلك أن التفوق في عملية معينة يتطلب اكتساب التلميذ للنواحي المهارية و الخططية ثم يأتي دور الدوافع يحث التلميذ على بذل الجهد و الطاقة اللازمة أولا لتعلم تلك المهارات و ثانيا للتعلم والتدريب عليها بغرض صقلها و اتقانها. [2]

## 6 – وظيفة الدافعية :

وظيفة الدافعية في الموقف التعليمي تتضمن الإجابة عن تساؤلات ثلاثة :

ماذا تقرر أن تفعل ؟ = اختيار نوع النشاط .

ما مقدار تكرار العمل ؟ = كمية الوقت و الجهد أثناء التعلم.

---

[1] زعبلاوي وجلال، مصدر مذكور سابقا، ص 12

[2] كامل و خليفة، مصدر مذكور سابقا، ص. 71

كيفية إجادة العمل = المستوى الأمثل للدافعية في المنافسة .

يقول الدكتور أسامة كامل راتب : و فيما يتعلق بالإجابة عن السؤالين الأول و الثاني ، فإنهما يتضمنان اختيار التلميذ لنوع النشاط ، وفترة و مقدار الممارسة ، و ليس ثم شك في أن الدافعية عندما تكون مرتفعة نحو عملية معينة ، فإن ذلك يعكس مدى الاهتمام بهذه العملية و الاستمرار في الممارسة يؤدي إلى المثابرة في التعليم إضافة الى العمل الجاد بما يضمن تعلم و اكتساب و صقل المهارات بهذا النشاط .

أما بخصوص إجابة السؤال الثالث عن كيفية إيجاد العمل ؟ فإن وظيفة الدافعية في مضمون هذا السؤال تتضح في مستوى أداء التلاميذ باعتبار أن المستوى الأمثل للدافعية خاصة في موقف الاختيار و المنافسة يتطلب مستوى ملائما من الحالة التنشيطية (الاستثارة) حيث أن لكل تلميذ المستوى الملائم من الاستثارة حتى يحقق أفضل أداء في موقف المنافسة.

هذا و تظهر أهمية وظيفة الدافعية عندما ندرك أن الإنجاز في النشاط يتطلب توافر عناصر ثلاثة أساسية .

1 – استعداد مناسب لهذا النشاط.

2 – التعليم والتدريب الجادين لتطوير الاستعداد

3 – كفاءة أداء التلميذ عند التقييم . [1]

[1] كامل و خليفة، مصدر مذكور سابقا ص، ص. 74،73

## 7- خصائص ومميزات الدافعية للإنجاز:

يمتاز الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة بأنهم يتسمون بالقدرة على التنافس وتحمل المسؤولية ويتوقعون نجاحهم الذي يتوقف على مجهودهم الشخصي، بالمقارنة بذوي دافعية الإنجاز المنخفضة، كما يضعون أنفسهم في مواقف التحدي، ولكن في حدود الأهداف الواقعية كما يؤدون أداءا طيبا في معظم مواقف الاختبار، ويوجهون أهدافهم لتحقيق معدلات مرتفعة من الإنجاز، وهم يميلون إلى المناصب التي تتطلب روح المبادرة ويتجندون العمل الروتيني.[1]

وتعد الرغبة بالتفوق والامتياز أو الإتيان بأشياء ذات مستوى متميز خاصية شخصية مميزة للأشخاص ذوي المستوى المرتفع من دافعية الإنجاز، كما أنهم يعملون بجدية أكبر من غيرهم ويحققون نجاحات أكثر في حياتهم، وفي مواقف متعددة من الحياة فذوي دافع الإنجاز المرتفع واقعيون في انتهاز الفرص وأخذ المجازفات بعكس المنخفضين في دافعية الإنجاز الذين إما أن يقبلوا بواقع بسيط أو أن يطمحوا في واقع أكبر من قدرتهم على تحقيقه ، وبالرغم من رغبة الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة بالعمل و الاستقلالية ، إلا أنهم لا يعجزون عن العمل والتعاون مع الأخرين. [2]

ويمكن التمييز بين نوعين من الأفراد ذوي دافعية مرتفعة ومنخفضة كما يلي :

**7-1- خصائص الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة:** يتفق معظم الباحثين على أن الأفراد ذوي دافع الإنجاز المرتفع يتسمون بسمات معينة، وتتمثل فيما يلي:

---

[1] مرباح، مرجع مذكور سابقا، ص 97

[2] مرباح ، المرجع نفسه، ص 97

أ- يملكون النزعة للقيام بمجازفات محسوبة ومنضبطة لذلك يضعون لأنفسهم أهدافا تنطوي على التحدي والمجازفة، وهم يفعلون ذلك كحالة طبيعية ومستمرة إذ أنهم لا يشعرون باللذة والانجاز إذا كانت المهام والأهداف التي ينفذونها سهلة ومضمونة النتائج.

ب- الميل إلى الوضعيات والمواقف التي يتمكنون فيه من تحمل المسؤولية الشخصية في تحليل المشاكل وإيجاد الحلول لها.

ت- الرغبة في التغذية العكسية لإنجازاتهم ومراقبتها ليكونوا على علم بمستوى إنجازاتهم.

ث- يهتم الأفراد ذوو الدرجة المرتفعة من الإنجاز بما يؤدون من أعمال في حد ذاتها أكثر من اهتمامهم بأي عائد مادي يعود عليهم من إنجاز هذه الاعمال.

**ج**- يتميز الأفراد مرتفعو الإنجاز بالثقة العالية بالنفس حيث يميلون للشك في أراء الأفراد الأكثر خبرة منهم ، ويلتزمون بآرائهم حتى ولو كإنو لا يملكون معرفة معمقة بالموضوع الذي يريدون اتخاذ القرار فيه . [1]

**7-2- خصائص الافراد ذوي دافعية الانجاز المنخفضة:** من خلال الدراسة التي قام بها ( المشعان 1993) والتي بينت نتائجها:

أ- أن الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة لا يتوقعون النجاح في أي عمل يقومون به.

ب- يتجنبون الإقدام على الإنجاز خشية الفشل.

ت- يرفضون أداء الأعمال التي يشعرون أن إقدامهم على أدائها أقل من الأخرين، أو التي تتطلب منهم جهودا ومثابرة.

---

[1] البرنوطي سعاد، *إدارة الموارد البشرية وإدارة الأفراد* ط2، عمان، دار المسيرة للنشر، 2004، ص256.

ث–تتثبط همتهم بسرعة عندما تواجههم عوائق حتى ولو كانت بسيطة ويستسلمون للفشل بسرعة عادة ولا يعاودون المحاولة ليأسهم من النجاح ويقبلون على الأعمال السهلة المضمونة النجاح.

**ج**– كثيرا ما يقنعون أنفسهم بأن فشلهم كان نتيجة لأسباب خارجة عن إرادتهم، فالنجاح من وجهة نظرهم حظ أو مصادفة وهم ليسوا محظوظين. [1]

## 8-نظريات الدافعية للإنجاز:

### 8-1- النظرية المعرفية الاجتماعية :

اقترح باندورا (bandura 1977 1986 ) النظرية المعرفية الاجتماعية كتطوير لنظرية الإشراط الإجرائي حيث يفترض أن المعارف تتوسط تأثيرات البيئة على سلوك الفرد، وتتمثل هذه التأثيرات المعرفية على السلوك البشري في أحكام الناس على استطاعتهم وقدراتهم على انجاز أهداف معينة تتبلور في أداء مهام محددة في مجال معين ، يصطلح عليه باندورا (1986) بفعالية الذات وترتبط هذه الأحكام بمفهوم الكفاية التي هي توقعات النجاح( بمعنى هل استطيع في النجاح في هذه المهمة). [2]

ويوجد بعض الدليل على أن فعالية الذات ربما تكون منبئا قويا للأداء الأكاديمي عن قدرة المدركات العامة على التنبؤ بالكفاية الأكاديمية ، و لقد أوضح **باندورا** وجود أربعة مصادر رئيسية للمعلومات عن أحكام فعالية الذات في المواقف الأكاديمية هي : الخبرة الفعلية ( الواقعية) والخبرة البديلة والإقناع اللفظي والتنبيه الفسيولوجي.

---

[1] مرباح، مصدر مذكور سابقا، ص 99

[2] زايد، مصدر مذكور سابقا، ص69.

فتعتبر الخبر الفعلية مصدرا هاما للمعلومات فتزيد النجاحات الماضية من تقييم الفعالية و تقلل الإخفاقات الماضية من هذا التقييم، وتشتمل أحكام فعالية الذات على استنتاجات خاضعة لتأثيرات المعتقدات السابقة والتوقعات وصعوبة المهمة وكمية الجهد المبذول وكمية المساعدة الخارجية وعوامل أخرى.

و بالنسبة لتأثير الخبرات البديلة على مدركات فعالية الذات، فقد يقتنع الأطفال أحيانا بأنهم قادرين على أداء المهمة بعد مشاهدة طفل في نفس عمرهم يقوم بهذه المهمة، ولهذه الخبرات البديلة تأثير كبير عندما يكون لدى الأفراد خبرة شخصية قليلة بالمهمة. [1]

إلا أن الإقناع اللفظي أقل تأثيرا من الخبرات الفعلية والبديل في أحكام فعالية الذات وقد لا يكون مؤثرا إلا إذا كان حقيقيا ومدعما بخبرة حقيقة، لكن التشجيع من الممكن أن يدعم ثقة الطفل بذاته لأداء مهمة معينة، وخاصة عندما يكون من شخص موثوق به. [2]

وبناء على ما سبق ذكره نستنتج أن هاته النظرية ركزت على فعالية الذات حيث ان نجاح التلميذ من عدمه يحتاج للدعم والتعزيز الايجابي، للتحصل على النتائج المتوقعة منه.

**8-2- نظرية التعلم الاجتماعي لروترrotter:**

يبني روتر نظريته من مدخل نظرية التعزيز فيقول أن معتقدات الفرد عن ما يجلب له المكافآت – و ليس المكافآت في حد ذاتها- هي التي تزيد من تكرار السلوك، فإن لم يدرك الفرد ان ما حصل عليه من مكافآت نتج عن أنماط معينة في سماتهم الشخصية أو سلوكاتهم فإن هذه المكافآت لن تؤثر على سلوكياتهم في المستقبل.

---

[1] زايد، مصدر مذكور سابقا، ص69

[2] زايد، المرجع نفسه، ص69

ويفترض **روتر** و **أتكنسون** أن توقع المعززات وقيمتها هي التي تحدد السلوك و مع ذلك فقد فسر القيمة بشكل أوسع من تفسير أتكنسون لها، فترتبط قيمة التعزيز في نظرية **روتر** ليس فقط باحتمالية النجاح، و لكن أيضا بحاجات الفرد وبارتباطها بالمعززات الأخرى، فالتقدير المرتفع لتلميذ الثانوية في مادة الأحياء قد يكون له قيمة كبيرة لديه إذا كان يأمل أن يكون طبيبا لأنه يرتبط بمعزز أخر وهو أن يلتحق بكلية الطب فتتحدد محاولة التلميذ وجهده في دراسة الأحياء بتوقعه بأن العمل الجاد يؤدي إلى تعزيز القيم، فتعتمد التوقعات على الادراك الذاتي لاحتمالية تعزيز السلوك فعندما تسري إشاعة مثلا بأن المدرس يتحيز ضد البنات فلا يعطيهم تقديرا مرتفعا أبدا، فإن ذلك يمكن أن يؤثر على توقعاتهن وبالتالي على سلوكاتهن وحتى لو كانت الاشاعة غير صحيحة.

وتتحدد التوقعات في موقف معني ليس فقط من خلال المعتقدات في التعزيز في ذلك الموقف، بل أيضا في المواقف الأخرى المشابهة ويشير روتر إلى أن الأفراد يعممون المعتقدات بالنظر الى توافق التعزيز كما هو الحال في مصدر الضبط سواء الداخلي أو الخارجي، فقد اعتمد روتر بمعتقدات الأفراد بالأسباب ( مصدر ضبط داخلي أم خارجي) التي أهلتهم لنيل أو عدم نيل المكافأة، ويكون التلاميذ أكثر احتمالية لتكوين ضبط خارجي في المواقف التي تكون فيها المكافأة ( التقديرات مثلا) غير مرتبطة مباشرة بالمهارة أو الأداء، وينطبق ذلك في حالة ما إذا كانت الاختبارات سهلة جدا أو صعبة جدا بحيث تؤدي مستويات المختلفة إلى الحصول على نفس المكافآت، أو أن تمنح مكافآت مختلفة لنفس المستوى من الأداء، وسوف يدرك التلاميذ في هذه الحالة أن تلك المكافآت غير مرابطة بأدائهم.[1]

[1] زايد، مصدر مذكور سابقا، ص ص 82-83

إن نظرية التعلم الاجتماعي تبين أداء الفرد يتحدد حسب قيمة المعززات الموجهة إليه وكذلك حسب معتقداته فإن هذه الأخيرة تؤثر في أدائه وذلك حسب مدى فهمه لها. [1]

**8-3- نظرية العزو لفاينر weiner:**

ترجع الخلفية لنظرية العزو إلى عالم النفس الاجتماعي " هيدر heider" إذ يرى أن الانسان ليس مستجيبا للأحداث كما هو الحال في النظريات السلوكية، وإنما مفكر في سبب حدوثها ، وأن سلوك الفرد هو الذي يؤثر على سلوكه القادم، وليس النتيجة التي يحصل عليها ويفترض **هيدر** أن الأفراد يقومون بالعزو لأسباب النجاح أو الفشل عندهم وهو عبارة عن محاولة لربط السلوك بالظروف أو العوامل التي أدت إليه، إذ أن إدراك الفرد للسبب الذي يساعده على السيطرة على ذلك الجزء من البيئة ، ويعتقد "هيدر" أن معتقدات الأفراد حول أسباب نتائجهم (حتى ولو لم تكن حقيقية) يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تفسير توقعاتهم وأشار إلى أن الأفراد يرجعون الأسباب إلى عوامل خارجية (بيئية) مثل الحظ وصعوبة العمل أو إلى عوامل داخلية ( تتعلق بهم) مثل الجهد والقدرة. [2]

اعتمد وينر مصطلح مركز التحكم وأصبح بذلك التفريق بين استعماله في مجالي نظرية التعلم الاجتماعي ونظرية الانتساب ( العزو) أقل وضوحا فقد ترجم وينر التحكم الداخلي إلى انتسابات الأسباب الداخلية والتحكم في إطار الأبحاث الخاصة بالانتسابات، فقد لاحظ **وينر** أنه سوآءا تم إدراك السبب على أنه داخلي و خارجي فذلك غير كاف، خاصة إذا كان الهدف هو التنبؤ بالسلوك في مواقف الإنجاز، فمثلا ادعى **وينر** أن عزوات المجهود والقدرة، وكلاهما داخلي عالجهما **روتر** على نحو متكافئ، على الرغم من أن لهما تضمينات سلوكية مختلفة فيرى معظم الافراد أن المجهود يتم ضبطه من جانب الفرد، بينما لا يرون ذلك بالنسبة للقدرة، وتدرك كذلك القدرة بصفة

[1] زايد،المصدر نفسه، ص 83

[2] القطامي يوسف، و القطامي نادية، *سيكولوجية التعلم الصفي*، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2000، ص219.

عامة على أنها سبب ثابت نسبيا بينما يختلف المجهود حسب الموقف، وبناء على ذلك يميز **وينر** بين الأسباب الداخلية لمخرجات الإنجاز بالنظر إلى ثباتها أو إمكانية ضبطها.[1]

**8-4- نظرية التقرير الذاتي :**

تؤكد هذه النظرية للدافعية الداخلة على الاستقلال الذاتي ، ولقد اتفق العلماء الدافعية للإنجاز أمثال: دوشارم decharms و ديسي و ريان ryan &deci وغيرهم على أن الأفراد يدفعوا داخليا لتنمية كفايتهم، و أن مشاعر الكفاية تزيد الاهتمام الداخلي بالأنشطة ، إلا أنهم أضافوا حاجة فطرية أخرى هي الحاجة لأن يتمتعوا بتقرير الذاتي ، فلقد افترض علماء هذه النظرية أن الأفراد يميلون بصورة فطرية للرغبة في الاعتقاد بأنهم يشتركون في الأنشطة بناءً على إرادتهم الخاصة، أي بناءً على أنهم يريدون الاشتراك بالفعل وليس عن طريق فرض الاشتراك في الأنشطة، ويفرق علماء هذه النظرية بين المواقف التي يدرك فيها الأفراد أنفسهم على أنها السبب في سلوكياتهم، والتي يشيرون إليها بمصدر الضبط الداخلي وبين المواقف التي يعتقد الأفراد أنهم يشتركون في سلوكياتها من أجل الحصول على المكافآت أو إسعاد شخص أخر أو نتيجة دعم خارجي والتي يشيرون لها بمصدر الضبط الخارجي حيث يدعي هؤلاء العلماء بأن الأفراد أكثر حبا لأن يدفعوا داخليا للاشتراك في نشاط عندما يكوم مصدر الضبط لديهم داخليا، عنه عندما يكون خارجيا، وفق هذه النظرية تكون الأداءات عن الدافعية ذات تحديد داخلي، يقوم بها الفرد باختياره بإرادته وتصدق مع إحساسه بذاته، و ذات تحديد خارجي عندما تكون مفروضة من قوى شخصية أو نفسية خارجية.[2]

---

[1] زايد، مرجع مذكورسابقا، ص. 85

[2] سيد، مرجع مذكورسابقا، ص182

و حسب هاته النظرية فالأفراد تكون لهم إنجازات عندما تكون لهم الرغبة في ذلك و بمحض إرادتهم وليسوا مرغمين على أدائها.

**8-5- نظرية ما كليلاند mcclelland:**

حسب شنون نقلا عن عياصرة (2006) يعرف ماكليلاند mcclelland دافعية الإنجاز بأنها نظام شبكي من العلاقات المعرفية والانفعالية الموجهة أو المرتبطة بالسعي من أجل بلوغ مستوى الامتياز والتفوق"، لقد كانت الرغبة كبيرة في اكتشاف دافع الإنجاز لدى مشاهدة الأفراد وهم يؤدون أعمالهم، لأنه يفصح عن ظاهرة جديرة بالاهتمام مؤداها اختلاف الأفراد في درجة المثابرة لتحقيق الأهداف، ومدى السعادة التي يحققونها من إنجازاتهم لهذه الأهداف.

و رغم تركيز النظرية على حاجة الإنجاز إلاّ أنها ترى أن هناك ثلاثة حاجات موجودة لدى كل الأفراد و بدرجات متفاوتة ولها تأثير كبير في تحريك سلوك العاملين في المنظمة وهي:

- الحاجة للإنجاز
- الحاجة للقوة
- الحاجة للانتماء.[1]

ونستخلص من النظريات أن كل منها فسرت الدافعية للإنجاز من وجهة نظر روادها حيث يمكن الاستفادة منها بأخذ إيجابياتها، حيث نجد النظرية المعرفية الاجتماعية ركزت على فعالية الذات وذلك من خلال النموذج الملاحظ حيث أن تعلم سلوك معين يكون عن طريق ملاحظة شخص يقوم به وهذا ما ركز عليه " باندورا"، في حين ركزت نظرية التعلم الاجتماعي لـ "روتر"

[1] شنون، مصدر مذكور سابقا، ص 108

على ما يسمى بالتعزيز حيث يرى أنه يزيد من تكرار السلوك المعزز فتوقع التلميذ للجائزة والتقديرات يزيد من تكراره للسلوكات، أما نظرية العزو لـ" فاينر" فترى ان الدافعية للإنجاز هي إعتقاد الفرد جول اسباب النجاح، فالإنجاز بالنسبة لهم يرجع لأسباب خارجية مثل الحظ أو داخلية مثل الاستعداد والذكاء، أما بخصوص نظرية التقرير الذاتي فيرون أن الدافعية للإنجاز داخلية حيث أن رغبة الفرد في الإنجاز وتصميمه عليه و امتلاكه الإرادة لذلك هي من تحدد نجاحه، وفي الأخير نجد نظرية " ماكليلاند" حيث يرى الأفراد يقومون بإعادة الأعمال التي يلقون فيها دعما وتقديرا فنتائج الإنجاز الإيجابية تزيد من مستوى السعادة لديهم.

### 9- مهارة استثارة دافعية الإنجاز:

حسب العرفاوي نقلا عن ( Barbara et james 2000)، للتمكن من استثارة دافعية الإنجاز لدى التلاميذ أو الرفع من مستواهم على المعلم أن يتبع عدة مهارات تساعد في استثارة دافعية الإنجاز لدى التلاميذ من بينها ما يلي:

- على المعلم مساعدة التلاميذ على القيام باختيار طرق تفكير تساهم في الرفع من دافعيتهم وذلك بتدريبهم أكثر وفق برامج محددة وذلك بهدف ربطهم بالبيئة المدرسية التي تضمن لهم جو من التعاطف والتآزر المعنوي بينه وبين المعلم من جهة وبينه وبين زملائه من جهة أخرى، وهذا ما يخلق لهم حرية العمل والإنجاز للأنشطة بالطريقة التي يرونها أنسب مما يجعلهم في جو مليء بدافعية مرتفعة للإنجاز، وهذا ما ينعكس بصورة إيجابية على تحصيلهم الدراسي.
- على المعلم أن يقوم بعملية الدعم الاجتماعي للتلميذ وذلك من خلال إشراك الأسرة في حث التلاميذ على الدراسة ومساعدتهم على تجاوز العقبات التي تواجههم في دراستهم،

ويتم ذلك بإعلام الأسرة بالمستوى الذي بلغه بواسطة الكشوف أو التقارير على نتائجهم الدراسية وبذلك تكون الأسرة والمدرسة معا بيئة تساهم إيجابيا في تحسن أداء التلاميذ ورفع دافعيتهم للإنجاز.

- إشعار التلاميذ بقدرتهم وكفاءتهم على التعامل مع مختلف الأنشطة التعليمية وإقناعهم بمؤهلاتهم وخبراتهم التي يجب فقط عليهم أن يوظفوها أحسن توظيف للتعامل مع الأنشطة وهذا ما يساهم في تدعيم ثقتهم بالنفس ويكونوا بذلك مدفوعين أكثر لإنجاز الأنشطة، إذ أنه وفي هذه الحالة تكون مؤهلاتهم طاقة داخلية للسلوك المدفوع نحو الإنجاز على اعتبار اعتقاد التلميذ بقدرته في التعامل مع مختلف الأنشطة في مختلف المواد يحفزه على بذل مجهودات لبلوغ مستوى معرفي معين وبالتالي يكون مرتبط أكثر بفعل التعلم والتعليم ومنه ارتفاع دافعيتهم للإنجاز. [1]

## 10-العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز:

حسب **(سيد، 2014)**، يتوقع أن التلاميذ الذين لديهم دافعية الإنجاز عالية يكون إدراكهم للأشياء التي يؤدونها أو التي يطمحون إليها واضحة، مقارنة بالتلاميذ الذين لديهم دافع للإنجاز منخفض وذلك راجع إلى تدخل عدة عوامل :

**أ- الرؤية الى المستقبل:**

تمثل الأهداف المسطرة وطموحات التلميذ وغاياته عنصرا هاما في زيادة الدافعية للإنجاز، حيث أنها مصدر الطاقة والتشجيع للإنجاز و ممارسة الأنشطة التي تحقق الأهداف.

[1] العرفاوي، مرجع مذكور سابقا، ص ص 147-148

**ب-التوقع للهدف :**

ليس الهدف وحده يوجه الدافع للإنجاز، ولكن نوع ومستوى التوقع، فالتلميذ الذي لديه قناعات بالتوقع الإيجابي لتحقيق الهدف سوف يبذل المزيد من الجهد، أما اذا كان لديه توقع سلبي فإن ذلك يؤثر على انخفاض درجة الإنجاز عنده، لذلك من الأهمية مساعدة التلميذ على التقييم الواقعي لمستوى الهدف.

**ح-خبرات النجاح:**

الخبرات السابقة الإيجابية التي يحقق فيها التلميذ النجاح والرضا في أي نشاط يؤدي إلى زيادة الاستعداد والرغبة والاستمرار في ممارسة هذا النشاط، مما يتيح فرصة أفضل وذلك نتيجة لتحقيق هذه الأهداف، فنجاح التلميذ في مهمته يعد مصدرا للطاقة التي تستثار بها الدافعية للإنجاز ويعتبر حافزا لأي سلوك لاحق.

**خ-التقدم الاجتماعي:**

تتأثر دافعية الإنجاز بحاجة التلميذ للحصول على الاستحسان، والقبول والتقدير الاجتماعي من الأشخاص المهمين بالنسبة له مثل: الأسرة ، المعلم، الإدارة، جماعة الرفاق وغيرها وبالتالي فإن توقعات هؤلاء نحو الأهداف المطلوبة من التلميذ تحقيقها تمثل دافعا قويا للسعي نحو الامتياز والتفوق للحصول على تقديرهم، وسلوك التلميذ في ضوء توجه الموافقة، والتقدير الاجتماعي يتضح كذلك عندما يحرص على بذل أقصى جهد لتحقيق أفضل أداء أمام الاخرين. [1]

[1] سيد، مرجع مذكور سابقا، ص ص 183 -184

**هـ- الحاجة الى تجنب الفشل أو النجاح:**

هناك نمطان شائعان يؤثران في السلوك الإيجابي والإنجازي للتلميذ وكلاهما يؤدي إلى زيادة القلق، ويؤثران في مستوى الإنجاز والجوانب النفسية للتلميذ.

الخوف من الفشل يمكن أن يؤدي الى تحسن الأداء ولكن يؤثر سلبا على روح المبادرة بحيث يميل التلميذ إلى استخدام طرق دفاعية أخرى قد تعيق من استثارة الطاقة الكامنة لنجاح.

الخوف من النجاح قد يؤثر على السلوك الإنجازي للتلميذ، بحيث يرى أن النجاح والارتقاء لمستوى أفضل يفقده بعض المميزات مثل التفوق والتميز بين أقرانه.

**و- تقدير الذات:**

يعتبر مفهوم التلميذ لنفسه وما مدى اعتقاده وثقته واستعداداته وقدراته وهو ما يطلق عليه تقدير الذات التي تعتبر أحد العوامل المهمة التي تؤثر على سلوك إنجاز التلميذ من حيث الاختيار المثابرة أو نوعية الأداء ، فالتلميذ الذي لديه تقدير ذاتي إيجابي للأداء يتوقع أن بقدر كبير من الحماسة والمثابرة والثقة بالنفس، أما إذا كانت قدراته لا تسمح له بأداء ذلك، فهذا يؤثر سلبا على سلوكه الإنجازي.

**ي- الحاجة للإنجاز:**

يمكن أن يتميز السلوك الإنجازي بدرجة عالية نحو موقف معين مقارنة بموقف أخر، ويتوقف ذلك على قيمة الحافز الذي يحصل عليه في ضوء احتمال النجاح أو الفشل، ومستوى الحاجة إلى الإنجاز يتوقع أن يؤثر في سلوك التلميذ من حيث تحمل المبادرة و الإقبال عليها وتطوير الأداء.[1]

[1] سيد، مرجع مذكور سابقا، ص ص 183-185

## 11- طرق زيادة الدافعية للإنجاز:

صمم ماكليلاند برنامجا يتضمن أربعة محاور أساسية تساهم في زيادة دافع الإنجاز وهي كما يلي:

### 11-1- التعريف بدافعية الإنجاز

إن دافعية الإنجاز هي نظام شبكي من التفكير والمشاعر والسلوك المرتبط بالسعي نحو الامتياز وبذلك فإن " ماكليلاند"( mccllelland) يبدأ برنامجه بتكوين ذلك النظام الشبكي و يستهله بتدريب المشاركين على التعرف على مفهوم دافعية الإنجاز وتدريبهم على التفكير في إطار مفاهيمهم الإنجازية، حيث يطلب القائم على التدريب من المشاركين أن يكتبوا قصصا على بطاقات اختبار تفهم الموضوع ثم يقومون بتصحيحها في ضوء المفاهيم الإنجازية مما يساعد على معايشة الأفكار الإنجازية، واكتساب لغة جديدة هي لغة الإنجاز وهنا يبدأ المشاركون أولا في التعرف على خصائص الشخص المنجز حيث يقدم لهم المسؤول على البرنامج تعريف يتضمن الخصائص التالية:

- التنافس مع الذات ، التنافس مع الأخرين ، الاستغراق في عمل طويل ، الإنجاز الفردي المتميز.

و يصبغ ماكليلاند( mcclelland) المدخل الخاص بالتفكير الإنجازي كالآتي( بقدر ما يستطيع المشارك أن يستوعب بدقة و وضوح مفاهيم التفكير الشبكي الإنجازي، بقدر ما ينمو ويقوي الدافع الإنجازي لديه) وغاية التدريب على من التفكير الإنجازي والسلوك الإنجازي

والرابط بينهما هي نقل المشارك لهما و تطبيقهما في حياته، و هو ما يعني انتقال أثر التدريب.[1]

**11-2- دراسة الذات:**

يدور هذا المحور حول القيام بمحاولة اكتساب المشارك دافعية الإنجاز تتمثل في محاولة إحداث تغيير أو تعديل على المستويين الفكري و السلوكي لدى الفرد، لذلك فلابد من إتاحة الفرصة له في البرنامج، لكي يتبصر بالحقائق الخاصة بحياته وبعمله بقيمه و أهدافه وكيف تتأثر بتنمية دافعية الإنجاز من جوانبه الايجابية والسلبية، و ثمة مدخلات في برنامج التدريب تساعد على تحقيق هذا الهدف منه مدى استجابة دافعية الإنجاز المرتفعة لمطالب الحياة اليومية والمهنية، وذلك بعرض خصائص ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة في علاقتها بالنجاح الوظيفي والحياتي بصفة عامة بحيث يدرك المشارك العلاقة بين دافعية الإنجاز ومطالب الحياة والى مدى تقابل تنمية دافعية الإنجاز لديه لمتطلبات حياته وواقعه على نحو واضح أن عمله وحياته تتطلب هذه التنمية، كما أن هناك وسائل تستخدم لتعين على تعرف المشارك على نفسه من خلال الألعاب التي يشارك فيها، وتتيح المنافسة التي تعقب ذلك الفرصة للمشارك لكي يدرك الاتفاق أو الاختلاف بين شبكة الارتباطات الاساسية في الشخصية وهو مفهوم الذات، وبين شبكة الارتباطات الجديدة وهي دافعية الإنجاز.[2]

---

[1] أبورياش حسين و أخرون، *الدافعية والذكاء العاطفي*، الاردن، دار الفكر للنشر والتوزيع، 2006،ص 195

[2] ابورياش، المصدر نفسه، ص 195

**11-3- تحديد الهدف:**

يدور هذا المحور حول المتغيرات الخاصة ببناء البرامج التي تساعد على فعاليته وكفاءته وتجيب تلك المتغيرات على تساؤلات عدة منها: لماذا يبقى هؤلاء المشاركين هذا البرنامج؟

وما يتوقعون منه؟

فالمدخل والمساندة:بمثابة التدريب على الشبكة الإنجازية في حياة المشاركين اليومية وقد وضع ماكليلاند ( mcclelleand ) بعض الإجراءات لتحقيق إثارة المشاركين و اهتمامهم بالحضور للبرنامج وهي تبدأ بالدعاية له والتعريف به وذكر الهدف منه، ولنجاح هذا البرنامج لابد من اختيار المكان الذي تعقد فيه الجلسات بحيث يكون خارج المدرسة تتوفر فيه الراحة والهدوء، مما يعطي للمشاركين شعورا بأنهم موضع الاهتمام وكذلك تعريف المشاركين بالأفراد التي سبق وقدم لهم البرنامج ومدى ما حققوه من تغيير ويتم وضع الخطط الإنجازية فرديا ثم تناقش في مجموعة من( 4 الى 5 ) أفراد من أجل الوصول إلى خطة كاملة.

**11-4- التدعيم والمساندة :**

يرى ماكليلاند( mecclelland) أن التفاعل بين الأفراد له دور حاسم في بناء أي موقف يهدف الى تعديل السلوك، حيث يوضح أن الخبرة الانفعالية لا تنفصل عن الخبرة المعرفية وخاصة و أن الدافع يعرف بأنه الصيغة الانفعالية للشبكة المرتبطة به و من هنا يؤكد ماكليلاند(mecclelland) على أن التفاعل المتبادل بين المشاركين أنفسهم وبين المدرب يعد أمرا لابد يمكن إغفال أثره في التدريب، وقد أشار أيضا أن الهدف هو إحداث تغيير يتطلب بالطبع أن يتخلى الفرد عما إعتاد من أساليب قائمة من التفكير والسلوك لأن ذلك يثير لديه قلقا معوقا يعطل التغيير.[1]

[1] أبورياش ، مرجع مذكور سابقا،ص 196

## 12-قياس الدافعية للإنجاز:

استخدم الباحثون والعلماء عدة مقاييس لقياس دافعية الانجاز وقسمت الى نوعين هما :

12-1- **المقاييس الإسقاطية:** وهي المقاييس التي تعتمد على اختبارات تفهم الموضوع حيث قام " ماكليلاند" وزملائه بإعداد اختبار لقياس الدافع للإنجاز مكون من أربع صور، تم اشتقاق بعضها من اختبار تفهم الموضوع ( tat) الذي أعده " موراي" murrayعام 1938 وفي هذا الاختبار يتم عرض كل صورة من الصور على شاشة لمدة عشرين ثانية أمام المبحوث، ثم يطلب الباحث من المبحوث بعد العرض كتابة قصة تغطي أربعة أسئلة بالنسبة لكل صورة والاسئلة هي:

-ماذا يحدث؟ من هم الأشخاص؟

-ما الذي أدى إلى هذا الموقف؟

-ما محور التفكير؟ وما المطلوب عمله؟ ومن الذي يقوم بهذا العمل؟

- ماذا يحدث؟ وما الذي يجب عمله؟

ثم يقوم المبحوث بالإجابة على هذه الأسئلة الأربعة بالنسبة لكل صورة، ويستكمل القصة الواحدة في مدة لا تزيد عن أربع دقائق ويستغرق إجراء الاختبار كله في حالة استخدام الصور الأربعة حوالي عشرين دقيقة، ويرتبط هذا الاختبار أساسا بالتخيل الإبداعي ويتم تحليل القصص أو نواتج الخيال لنوع معين من المحتوى في ضوء ما يمكن أن يشير إلى دافع الإنجاز. [1]

[1] خليفة، مرجع مذكور سابقا، ص 97

وعلى الرغم من أن **ماكليلاند** وزملائه قد كشفوا عن معاملات ثبات وصدق مرتفعة لاختبار تفهم الموضوع، حيث وصل معامل ثباته إلى (0.96) و إلى (0.58) في دراسات أخرى، إلا أنها تعرضت للنقد من طرف الباحثين حيث أنها تتسم بالذاتية في التفسير وتحتاج لجهد في تصحيحها.[1]

**12-2-المقاييس الموضوعية:** قام الباحثون بإعداد المقاييس الموضوعية لقياس دافعية الإنجاز و بعضها أعد لقياس الدافع للإنجاز لدى الأطفال وبعضها لقياس الدافع للإنجاز لدى الكبار، حيث استخدمت هذه المقاييس في العديد من الدراسات الأجنبية مثل مقياس "هرمانز hermans" عام 1970 وقد ترجم هذا المقياس إلى البيئة العربية من طرف باحثين عرب.**( خليفة، 2000، ص.101)**[2]

وهناك مقاييس موضوعية أخرى لقياس الدافعية للإنجاز نذكر منها:

أ- **مقياس سميث (1973):** قام بتصميم استبيان دافع الإنجاز لدى الراشدين مكوم من صورتين الأولى تحتوي على 103 سؤالا ننتقي منها عشر عبارات الأكثر قدرة على التمييز بين الأفراد من حيث دافعية الإنجاز ، وتحقق الباحث من صدق وثبات الأداة بأكثر من طريقة وحصل على نتائج مرضية. [3]

ج- **مقياس إبراهيم قشقوش (1975):** قام بتصميم أول أداة عربية لقياس الدافعية للإنجاز استند فيها إلى المفهوم نفسه الذي اعتمده " ماكليلاند" وزملاؤه عن دافع الإنجاز، وعرض على الباحث البنود الأولية على جملة من المحكمين اتفقوا على

---

[1] خليفة، مرجع مذكور سابقا.

[2] خليفة، المرجع نفسه، ص 101

[3] قشقوش ابراهيم، و منصور طلعت، *دافعية الانجاز وقياسها* ط1، القاهرة، المكتبة الانجلو مصرية، 1979، ص 94.

صلاحية 32 بندا لقياس دافعية الإنجاز، وتم التأكد من صدق وثبات الأداة عن طريق الإعادة والتلازم مع محكات أخرى فتوصل لنتائج مرضية.[1]

**ح- مقياس بشير معمرية (2011):**

تم إعداد هذ المقياس من طرف عبد اللطيف محمد خليفة وقنن من طرف الدكتور بشير معمرية (2011)على البيئة الجزائرية وقد تم الاعتماد عليه في دراستنا الحالية.

[1] قشقوش ومنصور، المرجع نفسه، ص 95

**خلاصة :**

واستخلاصا لما سلف ذكره فإن الدافعية عموما والدافعية للإنجاز خصوصا لها علاقة مباشرة بدراسة السلوك البشري من حيث أهمية تحقيق الانجازات للتلاميذ و كيفية استغلالها وطرق اثارتها فوجب على منظري المناهج والمقررات إعطائها حقها من الأهمية من خلال إدراجها في المقررات التعليمية ، ومن خلال ما تم ذكره في هذا الفصل تبين لنا أن هناك العديد من النظريات التي تناولت موضوع دافعية الإنجاز وما يمكن أن نميزه في هذا الصدد أهميتها في مجال التربية و بالأخص لدى المتعلمين التي تعتبر عاملا مهما في نجاحهم و تفوقهم الدراسي و بتعزيز دافعية الإنجاز يمكن للفرد أن يقدم على أداء مهمة ما بنشاط و حماس كبيرين قصد اكتساب خبرة النجاح.

# الفصل الرابع: تقدير الذات

**تمهيد:**

يعتبر تقدير الذات من أهم مكونات الشخصية الإنسانية المحددة لسلوكه مع الأخرين و المعبرة عن الصحة النفسية للأفراد، فهو يساهم في تشكيل قيمهم ومشاعرهم تجاه أنفسهم وتجاه الأخرين، و قد تستمد هاته الأخيرة من رؤية الفرد لنفسه أو رؤية الأخرين له و بالتالي تزداد لديه تلك المشاعر الإيجابية مما ينعكس على ثقته بنفسه ، واحترامه لذاته وقد اهتم علماء النفس بالبحث عن ماهيتها ومدلولها و مميزاتها

و سنحاول في هذا الفصل أن نحيط بمفهوم الذات وتقدير الذات والفرق بينهما و أهمية تقدير الذات وخصائصها وعناصرها وكذا مستوياتها و الحاجة إليها والعوامل المؤثرة ونتطرق إلى نظرياتها ومصادرها.

## 1-تعريف تقدير الذات:

حظي مفهوم تقدير الذات باهتمام العديد من الباحثين أهمهم جامس James، هيد Head، ألبورت Alport، فرويد Freud، ولقد حاول العديد من الباحثين بناء نظريات حول تقدير الذات وهم روزنبورغ Rosenberg، زيلر ziller وكوبر سميث Cooper Smith، كما ظهرت عدة تعاريف لهذا المفهوم، وفيما يلي سنحاول الإلمام ببعض هذه التعاريف والنظريات التي تناوله بالدراسة والتعليق عليها.

### 1-1- لغة:

عرفه الشامل بأنه: "تقييم الشخص لنفسه في حدود طريقة إدراكه لنظرة الآخرين إليه".[1]

من خلال هذا التعريف اللغوي يتبين لنا أن تقدير الذات هو رؤية الفرد لذاته من خلال تقييم الآخرين.

### 1-2- اصطلاحا:

هناك العديد من التعاريف التي تناولت تقدير الذات واختلفت هذه التعاريف من جانب الباحثين والمشتغلين بالدراسات النفسية ويمكن الإشارة إلى بعضها كما يلي:

عرف **كارل روجرز Karl Rogers (1951)** تقدير الذات بأنه "اتجاهات الذات التي تنطوي على مكونات انفعالية وسلوكية".[2]

---

[1] مصلح صالح أحمد، *الشامل قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية*. دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، 1999، ص482.

[2] محدب، مصدر مذكور سابقا، ص 78

وعرف **كاتل Cattell(1964)** تقدير الذات أنه: "حكم شخصي لقيمة الذات، حيث يقع بين نهايتين إحداهما موجبة والأخرى سالبة". [1]

ويعرف كوبر سميث **Cooper Smith** بأنه: "الحكم الشخصي للفرد على قيمته الذاتية، والتي يتم التعبير عنها من خلال اتجاهات الفرد نحو نفسه، وأن الصورة الصادقة التي يكونها الفرد عن نفسه تعتمد بالدرجة الأولى على تقديره لذاته".[2]

ووضح كل من **آيزنك و ويلسون Eysenck et Wilson(1976)** تعريف تقدير الذات على أنه: " الأشخاص الذين يحصلون على درجات مرتفعة في تقدير الذات لديهم قدرة كبيرة للاعتزاز، بذواتهم ويعتقدون في أنفسهم الجدارة والفائدة، وأنهم محبوبون من طرف الأفراد الآخرين، بينما الأشخاص الذين يحصلون على درجات منخفضة في تقدير الذات، لديهم فكرة سالبة عن ذواتهم، بل يعتقدون أنهم فاشلون وغير جديرين بالاهتمام فضلا عن قلة جاذبيتهم. [3]

أما جابر عبد الحميد وعلاء كفافى (1995) فيعرفان تقدير الذات بأنه: "اتجاه نحو تقبل الذات والرضا عنها واحترامها وفي التحليل النفسي معناه أن تكون علاقة الأنا طيبة بالانا الأعلى أي عدم وجود صراع، ونقص تقدير الذات هو عرض للاكتئاب".[4]

واستنادا على ما سبق ذكره نستنتج أن تقدير الذات هو رؤية الفرد لنفسه يعبر من خلاله عن مدى احترامه لها والاعتزاز بها ، هذا يعكس شعوره بالأهمية ، كما أن تقدير

---

[1] محدب، مصدر مذكور سابقا، ص 78

[2] ابراهيم فيوليت فؤاد، و سليمان عبد الرحمن سيد، *دراسات سيكولوجية النمو للطفولة والمراهقة*، القاهرة، زهراء الشرق، 1998، ص192.

[3] المصدر نفسه، ص. 192.

[4] عادل عبد الله محمد، *دراسات في الصحة النفسية*. دار الرشاد، 2000، ص60.

الذات الطبيعي ، ينمو منذ المراحل العمرية المبكرة للإنسان ،فإذا كان نموها وتطورها سليما اكتسب تقديرا جيدا لذاته.

## 2-تعريف مفهوم الذات:

### 2-1- لغة:

عرفه **الحفني (1978)** في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي بأنه " تقدير الفرد لقيمته كشخص، ومفهوم الذات يحدد إنجاز الفرد، ويظهر هذا في خبراته وتواصله مع الواقع، ويتأثر بالأحكام الصادرة من الاخرين تجاهه وتفسيراتهم لمختلف استجاباته. [1]

عرف الشامل لأحمد صالح مصلح مفهوم الذات على أنه: مجموعة الخصائص لدى الفرد التي يعزوها إلى ذاته. [2]

من خلال هذين التعريفين اللغويين يتضح لنا أن مفهوم الذات هي جوهر النفس تقوم عليه الشخصية الإنسانية فهو مجموعة من الخصائص والمشاعر الإيجابية او السلبية التي ينسبها المرء إلى نفسه.

### 2-2- اصطلاحا:

هناك عدة تعاريف خاصة بمفهوم الذات سنتطرق إلى البعض منها كالتالي:

---

[1] الحفني، مصدر مذكور سابقا

[2] مصلح، مصدر مذكور سابقا، ص. 481.

عرف جود **good (1973)** مفهوم الذات على أنه: "إدراك الفرد لنفسه كشخص مستقل له كيان منفصل عن غيره يتمتع بقدرات إنسانية محددة ومواصفات جسمية خاصة، ومستوى محدد من الأداء ويقوم بدور معين في الحياة". [1]

و عرف محمد عماد الدين إسماعيل (1961) مفهوم الذات على أنه: "ذلك المفهوم الذي يكون الفرد عن نفسه باعتبار كائنا بيولوجيا واجتماعيا، أي اعتباره مصدرا للتأثير بالنسبة للأخر".[2]

ويرى **فرنون Vernon (1963)** أن مفهوم الذات هو " شعور الفرد بأن لديه نواة حقيقية أو ذات مركزية تتميز وتتباين عما سواها من الموجودات، وهي ذات مركبة تتكون من أجزاء كثيرة تتصارع فيما بينها متحدة ويجمعها معا الاحساس بالهوية والكينونة مشكلة مستويات متدرجة، تتكون في مستواها الأعلى من مجموعة ذوات فرعية اجتماعية عامة، ثم الذات الشعورية الخاصة ثم الذات العميقة المكبوتة في نهاية السلم". **3**

و يعرف **( زهران، 1995)** مفهوم الذات على أنه " تكوين معرفي منظم موحد ومنظم للمدركات الشعورية و التصورات والتعميمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا لذاته..." [4]

ويمكن القول أن مفهوم الذات هو إدراكات الفرد السوي و تفكيره عن نفسه، وعن خصائصه وصفاته النفسية الجسمية والعقلية واتجاهاته نحو نفسه، وتفكيره بما يفكر الآخرون عنه.

---

[1] سليمان شحاتة، و سليمان محمد، *اتجاهات الأطفال نحو الذات والرفاق والروضة*، القاهرة، مركز الإسكندرية للكتاب2005، ص 25

[2] دويدار عبد الفتاح محمد، *سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات، القاهرة*، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، 1992، ص363.

[3] المرجع نفسه، ص 40.

[4] زهران عبد السلام حامد، علم النفس الطفولة والمراهقة ط5، عالم الكتب، 1995، ص291

### 3-الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات:

قدم كوبر سميث Cooper Smith تعريفا للتفرقة بين مفهوم الذات وتقدير الذات، فمفهوم الذات يشمل مفهوم الشخص وآراءه عن نفسه بينما تقدير الذات فيتضمن التقييم الذي يضعه وما يتمسك به من عادات مألوفة لديه مع اعتبار لذاته، فهو يعبر عن اتجاه القبول أو الرفض كما يشير إلى معتقدات الفرد اتجاه ذاته، وباختصار يكون تقدير الذات هو الحكم على مدى صلاحيتها معبرا عنها بواسطة الاتجاه الذي يحمله نحو ذاته، فهو خبرة ذاتية ينقلها للآخرين عن طريق التقارير اللفظية ويعبر عنها بالسلوك الظاهر.[1]

يتضمن مفهوم الذات معلومات عن صفات الذات، بينما تقدير الذات فهو عبارة عن تقييم لهذه الصفات، فمفهوم الذات يتضمن فهما موضوعيا أو معرفيا للذات، بينما تقدير الذات فهو فهم انفعالي للذات يعكس الثقة بالنفس. [2]

وعلى هذا الأساس ميز **فوكس fox(1990)** في أبحاثه بين الاصطلاح الوصفي والمتمثل في مفهوم الذات والاصطلاح العاطفي الوجداني والمتمثل في تقدير الذات، إذ يرى أن مفهوم الذات يشير إلى وصف الذات باستخدام سلسلة من الجمل الإخبارية مثل: أنا طالب، بهدف إعطاء صورة لشخصية متعددة الجوانب، أما تقدير الذات فيهتم بالعنصر التقييمي لمفهوم الذات، حيث أن الأفراد يصدرون أحكاما عن شخصيتهم بناء على تقييم لها، وببساطة فإن مفهوم الذات يسمح للفرد بأن يصف نفسه في إطار تجربة مثيرة، أما تقدير الذات فيهتم بالقيمة الوجدانية التي يربطها الفرد بأدائه خلال هذه التجربة.[3]

---

[1] عبد الحافظ ليلى عبد الحميد، *مقياس تقدير الذات للصغار والكبار*، القاهرة، دار النهضة، 1982، ص8.

[2] المرجع نفسه، ص

[3] أبو زيد ابراهيم، *سيكولوجية الذات والتوافق*، القاهرة، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، 1987، ص43.

في حين يشير **بورن Born** إلى أن مفهوم الذات هو الحكم أو التقييم الذي يضعه الفرد لأفعاله ورغباته بناء على القيم التي يؤمن بها، أما تقدير الذات فهو تقييم الفرد لذاته بناءً على القيم التي تبناها خلال مراحل التنشئة الاجتماعية، ويكون هذا التقييم إيجابيا أو سلبيا، كما أن تقدير الذات يؤثر على مفهوم الذات من حيث مجموع الأحكام التي يطلقها الأفراد المهمون في حياة الفرد. .[1]

نستنتج مما سبق أن هناك فروق بين مفهوم الذات وتقدير الذات، فالأول يمثل رؤية الشخص لنفسه وما يؤمن به، أما الثاني يشمل جميع الأبعاد وتصورها دون تمييز، أي أن مفهوم الذات يتضمن التعريف الذي يضعه الفرد لذاته أو الفكرة التي يكونها عن ذاته، أما تقدير الذات فهو تقييم الفرد لذاته بما فيها من صفات مكتسبة.

### 4-أهمية تقدير الذات:

إن تقدير الذات "أمر ضروري من أجل سلامة الإنسان من الناحية النفسية، إضافة إلى كونه ضرورة عاطفية، فبدون وجود تقدير الذات من الممكن أن تكون الحياة شاقة ومؤلمة إلى حد كبير، مع عدم إشباع كثير من الحاجات الأساسية".[2]

ويذكر **مالهي، ريزنز ( 2000/ 2005)** أن:

- تقدير الذات له تأثير عميق على جميع جوانب حياتنا، فهو يؤثر على مستوى أدائنا في العمل.

---

[1] أبوزيد، مصدر مذكور سابقا، ص 53

[2] محمد عايدة ذيب عبد الله، الانتماء وتقدير الذات في مرحلة الطفولة، دار الفكر للنشر و التوزيع، 2010، ص 76.

- وعلى الطريقة التي تتفاعل بها مع الناس، وفي قدرتنا على التأثير على الآخرين، وعلى مستوى صحتنا النفسية، ناثانيال، براندين، وهو عالم نفس ممارس، ورائد في مجال تقدير الذات يقول: "من جميع الأحكام التي نصدرها في حياتنا ليس هناك أهم من حكمنا على أنفسنا"، باختصار تقدير الذات هو مفتاح النجاح.[1]

ويضيف دوجلاش (**DUCLOS**)"إن العمل على تطوير تقدير الذات لدى الأطفال هو بمثابة وضع مشروع تربوي من المفروض أن يسمح لهم بتحيين أحسن ما فيهم، وتصورا كيف سيكون عالم الغد إذا أطفالنا صاروا كبارا، يعيشون حياتهم باحترام أنفسهم واحترام الآخرين، معتبرين الطبيعة الإنسانية كل متكامل لا يمكن فصلها ويجب الاعتناء بها".[2]

### 5-خصائص تقدير الذات:

- ظاهرة تقييمية، إن تقييم الفرد لذاته قائم على صورة الذات التي يرسمها لنفسه، ويمكن أن يستدل على تقدير الذات بالطريقة التي يتصرف بها المرء.
- سمة متغيرة تكون خاضعة للتأثيرات الداخلية، والخارجية، فتقدير الذات يتباين تبعا للمواقف، والوقت أيضا.
- كما أن تقدير الذات يمكن أن يتنوع يوميا تبعا للتجارب، والمشاعر الطيبة أو السيئة ويمكن اكتساب وتعزيز تقدير الذات بمرور الوقت.
- له أبعادا متعددة، بمعنى أن الإحساس بقيمة الذات ينبع من الكفاءات المتنوعة التي يشعر بها الناس في أبعاد مختلفة.

---

[1] مالهي رانجيت سينج، و ريزنز روبرت دبليو، *تعزيز تقدير الذات إعادة بناء وتنظيم نفسك للنجاح في الألفية الجديدة*، ترجمة مكتبة جرير، ط.1، الرياض، مكتبة جرير،2005، ص 7

[2] *DUCLOS. G, I estime de soi un passeport pour la vie ( ed 3 edition) c h u sainte_ justine, 2010. P 42

- هناك على الأقل ثلاثة أبعاد متمايزة، وهي: المظهر المادي (التقدير المادي للذات)، وأداء المهام (تقدير أداء الذات)، والعلاقات الشخصية (التقدير الاجتماعي للذات).[1]

## 6-عناصر بناء تقدير الذات :

ذكرت **( سليم 2003)** أن تنمية تقدير الذات في البيئة المدرسية يتألف من برنامج ذو خمس فئات، وذلك استنادا إلى الجوانب التي يركز عليها:

### 6-1- الجانب المعرفي:

يركز هذا الجانب بصفة أساسية على اتجاهات التلاميذ والكيفية التي ينظر بها هؤلاء إلى أعمالهم وخبراتهم، ويتم تشجيع التلاميذ ليصبحوا أكثر وعيا بتفكيرهم وبكيفية نظرتهم إلى خبراتهم، وبعد ذلك يقررون كيف يريدون أن يتعاملوا فيها.

### 6-2- الجانب السلوكي:

يعلم هذا الجانب التلاميذ أشكالا جديدة من السلوك تجعلهم يحصلون على استجابات إيجابية من الأخرين و تتضمن مثل هذه السلوكيات عادة كيفية المصافحة والترحيب بالأخرين والتعبير عن الذات من خلال لغة اللباس و الجسم، ونتيجة لتغيير سلوكهم سيلقون عادة معاملة تنطوي على احترام وقبول أكثر، وهذا يؤدي بدوره إلى زيادة تقدير الذات لديهم.[2]

---

[1] أولاد هدار، مصدر مذكور سابقا، *ص 179*

[2] سليم مريم، *تقدير الذات والثقة بالنفس*، القاهرة، دار النهضة العربية، 2003، ص 19.

**6-3- الجانب التجريبي:**

يساعد هذا الجانب التلاميذ في بناء خبرات إيجابية قد تتضمن هذه الخبرات ترحيب التلاميذ ببعضهم بعضا، التحدث عن نقاط قوتهم، المشاركة في أنشطة جماعية تولد لدى التلاميذ مشاعر إيجابية.

**6-4- الجانب المهاري:**

يتضمن هذا الجانب مهارات التواصل، مهارات الوضع الأهداف، مهارات اتخاذ القرار، مهارات دراسية، و الأساس المنطقي لهذا الجانب هو أنه من خلال تنمية مهارات معينة، سوف يكون باستطاعة التلاميذ أن يعملوا على نحو أكثر فاعلية نتيجة لذلك فإنهم يرفعون من مستوى تقديرهم لذواتهم.

**6-5- الجانب البيئي:**

يقر هذا الجانب أن هناك عدة عوامل تؤثر على شعور التلاميذ تجاه أنفسهم في البيئة المدرسية بما في ذلك شعورهم نحو كيفية تصنيفهم وترتيبهم، انضباطهم و مشاركتهم،كذلك شعورهم نحو كيفية علاقة المعلمين والزملاء معهم يبني هذا الجانب فهما ذاتيا ومهارات واتجاهات تمكن التلاميذ من تمثيل مصدر تقدير الذات، ومن أن يصبحوا أقل اعتمادا على العوامل الخارجية ويشمل الجانب البيئي على ( الشعور بالأمان والهوية الذاتية، مفهوم الذات، الشعور بالانتماء وبالهدف او الغرض منه، الشعور بالكفاية).[1]

[1] سليم، مرجع مذكور سابقا، ص ص 19-20

## 7-مستويات تقدير الذات:

يؤدي إشباع الحاجات إلى الثقة بالنفس والإحساس بالكفاءة، في حين عدم إشباعها يرمي إلى مشاعر النقص والضعف، لذلك يمكن القول أن لتقدير الذات مستويين، هذا ما أسفرت عنه دراسة **روزنبرغ Rosenberg** 'حول الانسجام والعلاقات الاجتماعية على وجود مستويين لتقدير الذات هما المستوى المنخفض والمستوى المرتفع:

### 7-1-تقدير الذات المنخفض:

توضيحا لمفهوم تقدير الذات بشكل أفضل، عرض بعض العلماء وصف الأشخاص الذين يتميزون بتقدير ذات منخفض، حيث يصفهم "روزنبرغ" **Rosenberg (1965)** بأنهم يظهرون ميولا عصابية، وأنهم يعانون من صعوبة وتردد في العلاقات الاجتماعية، كما أن توقعاتهم تكون متدنية وتنقصهم الثقة بالنفس.

وفي تفسير هذه الميول، يشير نفس الباحث إلى أثر المحيط الاجتماعي للفرد على خبرته المباشرة والذي يبدون في عدم الأمان والتقييم السلبي، وعدم وجود مجموعات مساندة له ويضيف روزنبرغ Rosenberg (1965)، أنهم أكثر إتكالا على الآخرين ويميلون إلى الخجل وهم أكثر احتراسا ويضعون واجهة دفاعية، ويشعر هؤلاء الأشخاص بالرفض وعدم الرضا عن الذات، كما أنهم يفقدون احترام ذاتهم ويرون أنها بدون قيمة وأنهم ضعاف ويعانون من عقدة النقص. [1]

[1] Rosenberg.M.J (1965). When dissonance fails: on eliminating evaluation apprehension from attitude measurement. psychology of personality and social .psychology, fd :vol (1) pp 28-42.

لذلك يضع الأفراد لأنفسهم توقعات أدنى، مما قد يؤثر على أدائهم، ويركزون على نقائصهم وصفاتهم غير جيدة، وهم أكثر ميلا للإنصات لآراء الجماعة، ويضعون لأنفسهم توقعات أدنى من الواقع، حيث يسجلون درجات أقل على مقياس المراقبة الذاتية، وهي ذات تأثير سلبي على الداء حيث تقلل من الانتباه الموجه نحو المهمة.[1]

ويلاحظ على الأفراد ذوي تقدير الذات المنخفض أنهم يشعرون بالعجز والدونية، وغالبا ما يفتقدون للإمكانيات الذاتية التي تعينهم على مواجهة المشكلات المختلفة لاعتقادهم بأنهم لا يمكنهم النجاح.[2]

ويضيف روزنبرغ Rosenberg أن هؤلاء الأفراد يفضلون الابتعاد عن النشاطات الجماعية كما يميلون للخضوع وتغيير أفكارهم تبعا للمحيط الاجتماعي، حتى وإن كانت لا تتماشى مع خصوصياتهم النفسية، فهم يميلون إلى التقليد الأعمى، وكما يتميزون بالخجل والحساسية المفرطة وقلة الثقة بالنفس، لا يتخذون القرارات بسهولة اعتقادا منهم أن الحلول الجيدة لا يمكن أن تصدر عنهم، متخوفون من أحكام المجتمع اتجاههم، ولا يتكلمون عن ذواتهم . [3]

لذا فإن الفرد ذو تقدير الذات المنخفض يكون في أن يؤمن بأنه أكثر ذكاء أو جاذبية وتبعا لهذه التوقعات قد تنتهي بتحطيم آماله وإحباط طموحه، فهذا الفرد يحفظ اتساق ذاته عن طريق وضع تطلعات منخفضة والتوقع بالأداء المتدني وبذلك يكون قد عمل على حفظ تقدير ذاته يتجنب الفشل.[4]

---

[1] أيت مولود، مصدر مذكور سابقا،ص 106

[2] أيت مولود، النصدر نفسه، ص 106

[3] صرداوي نزيم، *المحددات غير الذهنية للتفوق الدراسي، دراسة مقارنة بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي* ، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، كلية العلوم الاجتماعية، 2008.

[4] Rosenberg, R M P

فتقدير الذات المنخفض يشكل إعاقة حقيقية بصاحبه، إذ يركز أصحاب هذا المستوى على عيوبهم، نقائصهم وصفاتهم غير الجيدة، وهم أكثر ميلا للتأثر بضغوط الجماعة والإنصات لآرائها وأحكامها، كما يضعون لأنفسهم توقعات أدنى من الواقع ، ذلك لأن أصحاب التقدير المنخفض يعزون فشلهم لأسباب ذاتية فلا يستخدمون أساليب المواجهة المركزة على التفكير الإيجابي. [1]

وبالتالي يمكن القول أن تقدير الذات المنخفض يحول دون مواجهة التلميذ كل ما هو جديد إحساسا منه بعدم القدرة والعجز، هذا ما يصعب عليه مواجهة الظروف الحياتية الجديدة في الأسرة أو المدرسة.

**7-2-تقدير الذات المرتفع:**

لقد أظهرت الدراسات التي أجريت في مجال تقدير الذات أن الأشخاص ذوي التقدير المرتفع يتميزون ببعض الخصائص مثل التأكيد على قدراتهم وجوانب قوتهم وخصائصهم الطيبة، كما يمتازون بروح المبادرة والتفاعل الاجتماعي.[2]

وكذلك هم أكثر ثقة وأحكامهم، وأكثر تقبلا للنقد، ويتأثرون بالمعلومات المشجعة والمتفائلة والمطمئنة أكثر من تأثرهم بالمعلومات المتشائمة والمهددة ، .. لذلك يرى برنز( Burns)أن الأفراد ذوي تقدير الذات المرتفع يكونون أقل عرضة للضغط النفسي الناتج عن الأحداث

[1] أيت مولود، مصدر مذكور سابقا، ص 107

[2] أيت مولود، مصدر نفسه، ص 108

الخارجية، كما أنهم قادرون على صد المشاعر السلبية الداخلية، ولديهم تاريخ سابق للتعامل مع الضغوط البيئية.[1]

ويفسر ذلك كل من سيلغمان seleigman(1978) و واينر winer (1978) فإن الفرد ذو التقدير المرتفع للذات لا يتأثر بوضعيات الفشل، ذلك لأنه لا ينسب فشله لعوامل داخلية ثابتة كالجهد أو القدرة هذا ما يساعده على إبقاء مستواه في الأداء[2]، فهو يرى أن رسوبه وخسارته لأسباب خارجية كالرفقاء والأسرة أو ذاتية كعدم القدرة والتعب ونقص الدافع.

ويوافقه الرأي زيم zeim(1963) في قوله أن الأفراد ذوي التقدير المرتفع للذات لا يظهرون تبعية للآخرين وأنهم أفراد يستطيعون إيجاد الحلول لمشاكلهم بأنفسهم. [3]

ويرى محمد عبد العزيز أن مستوى تقدير الذات الحسن يرتبط ارتباطا واضحا بالخصائص المرغوبة كنقص القلق، التكيف الجيد بصفة عامة، العلاقات الحسنة مع الجماعة التي ينتمي إليها الفرد .[4]

وعليه يؤكد كل من جين jean و مورفال morval (1971) أن الأفراد الذين لديهم تقدير ذات مرتفع ينظرون إلى أحاسيس الآخرين بنظرة إيجابية ويميلون أكثر إلى حب الغير، وغالبا

---

[1] أيت مولود، مصدر مذكور سابقا، ص 108

[2] شريفي هناء، *استراتيجيات المقاومة وتقدير الذات وعلاقتها بالعدوانية لدى المراهق الجزائري –دراسة مقارنة*، رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر2، كلية العلوم الاجتماعية،2002.

[3] عيسوي عبد الرحمن، سيكولوجية الجنوح، القاهرة، دار النهضة العربية، 1984.

[4] بهادر سعدية محمد علي، *في سيكولوجية المراهقة*، دار البحوث العلمية، 1980.

ما يتصفون بالمبادرة الشخصية، ويحبون المشاركة في النشاطات والدخول في النقاشات مع الاسرة والرفاق و الزملاء كما يميلون إلى التأثير على الغير .[1]

ويرى الباحث أن المراهق ذو تقدير الذات المرتفع يمتلك ثقة بالنفس و توافقا مع البيئة الي يعيش فيها فهو شخص يحترم ذاته ويقيمها، ويدرك مميزاته وعيوبه فهو يرى نفسه متوازنا يعرف ما له وما عليه. فالمراهق ذو التقدير المرتفع للذات اجتماعي و مبادر ويساعد الاخرين يمتلك ذهنية الجماعة ، ولديه العزيمة والقدرة على مواجهة الضغوطات و المواقف الحياتية المختلفة.

## 8-تشكيل تقدير الذات:

يبدأ الاطفال بتكوين مشاعرهم الأولية لتقدير الذات منذ الأسبوع السادس من حياتهم و ذلك بالاستناد الى الكيفية التي يستجيب بها العالم من حولهم، وعندا يبلغ الطفل ( 4–5 سنوات) يكون قد تكونت لديه العناصر الأساسية لتقدير الذات ذلك أنه عندما يصبح الطفل قادرا على التمييز بين ذاته والبيئة فإنه يبدأ في تكوين مفهوم ذاته الذي يكتسب قيمة معينة إما موجبة أو سالبة. [2]

وعندما يبلغ الأطفال سن المراهقة فإن العوامل التي لها أشد الأثر على تقديرهم لذواتهم تبدأ بالتحول من إرضاء الكبار إلى كسب وقبول الأقران ( الرفاق) ، كما يكرس المراهقون وقتا كبيرا من الاهتمام بـ:

---

[1] العبزوزي ربيع، *علاقة مركز التحكم وتقدير الذات بأصل الإعاقة الحركية السفلي، دراسة مقارنة بين ذوي الإعاقة المكتسبة والإعاقة الخلفية من الراشدين* ، رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر *2*، 2001.

[2] ابو زيد، مرجع مذكور سابقا، ص. 70.

المظهر الخارجي مواكبة أخبار عالم المراهقة الخاص بهم، التنفيس عن مشاعرهم، ويصبح الوضع الاجتماعي للمراهق بين أقرانه مهما بالنسبة له.[1]

وبما أن العوامل الرئيسية التي يقوم عليها تقدير الذات تتغير باستمرار فانه عندما يصل المراهق إلى مرحلة الثانوية فان القلق بشأن:

- الامتحانات يزيد.
- تقل اهمية الشعبية الاجتماعية.
- تعطي اهمية اقل لتقييم الفرد لقدراته.

ومع بداية مرحلة الرشد تعطي الاهمية لكل من : النجاح، الانجاز، والدخل، في حين تعطى اهمية أقل للمهارة الشعبية الوضع الاجتماعي والتي كانت مهمة في المراهقة.[2]

و أوضح "مسن وآخرون" أن الأطفال الذين تكون لديهم بصفة عامة مفاهيم عالية عن ذواتهم أي الذين يقدرون أنفسهم تقديرا عاليا في معظم الجوانب، يقال عنهم أنهم واثقون بذواتهم مطمئنون إليها، ولأنهم يتوقعون حسن تقبل الآخرين لهم يتوقعون لأنفسهم النجاح، نجدهم لا يخشون من التعبير عن أفكارهم أو أن يسيروا وفق أحكامهم وتقديراتهم، وأما الأطفال الذين يفتقرون عموما إلى الثقة بالذات، فإنهم من ناحية أخرى يفضلون أن ينغمسوا في الزحام فهم يخشون التعبير عن الأفكار غير الشائعة أو غير المألوفة، ويتجنبون الانتباه ويؤثرون البقاء كمنعزلين عوض الانخراط

[1] سليم، مصدر مذكور سابقا، ص 13
[2] سليم، مصدر نفسه، ص 15

في التفاعلات الاجتماعية أو نجدهم مفرطين في العدوانية والتمرد لما لديهم من نقص في الثقة بالذات. [1]

معنى ذلك أن تقدير الطفل لذاته يزداد عندما يستطيع أن يرى نفسه ويحدد موضعه من خلال نظرة الآخرين له، وعندما يستطيع عقد مقارنات بين قدراته وقدرات من هم في مثل سنه ويقومون بنفس دورة، وقد أوضح من خلال دراسة أجريت على الأولاد في مرحلة ما قبل المراهقة وآباءهم أوجدت أن الأولاد الذين حصلوا على درجة عالية من تقدير الذات، وكان الآباء يتصفون بالثبات الانفعالي والاعتماد على الذات، ناجحين في أساليب تنشئة الأبناء، إضافة إلى أن أمهات الأولاد من أصحاب التقدير المرتفع للذات من النوع الذي يتقبل الأطفال وبعضهم، أو يتصف بإتباع سياسة ثابتة في التأديب والتهذيب، وكذلك أباء الأطفال من أصحاب التقدير المرتفع للذات كانوا يحترمون أراء أطفالهم، ولعلى هؤلاء الأطفال بسبب أن آرائهم كانت تؤخذ بعين الاعتبار، ازدادوا ثقة بآرائهم، ثم قاموا بتعميمها إلى الثقة بالذات في المواقف الأخرى.[2]

## 9-كيف ينجح المعلمون في تنمية تقدير الذات وضبط الصف:

**أولا:** من المهم أن يحدد المعلم بوضوح الاجراءات والأنظمة و القوانين الصفية وهذا يؤدي إلى:

- التخفيف من قلق الامتحان.
- الارتياح الى جو الصف.
- يفهمون ما يتوقع منهم أن يفعلوا.
- يبنون ثقتهم بأنفسهم.

---

[1] مسن بول، و أخرون، *أسس سيكولوجية الطفولة والمراهقة*، ترجمة سلامة أحمد عبد العزيز، مكتبة الفلاح 2001،ص 363.

[2] مسن بول، المصدرنفسه، ص 365

- يعرفون أنهم سيحظون بالحماية و المعاملة بإحترام.
- يعزز الشعور بالأمان لديهم.

**ثانيا:** ترسيخ الألفة مع التلاميذ مما يشعرهم:

- بالقبول كأفراد لهم خصوصيتهم.
- يكتسبون احتراما شخصيا لأنفسهم.
- يعي التلاميذ نقاط قوتهم ونقاط ضعفهم.

**ثالثا:** التقليل من الاختباء وراء مظاهر كاذبة.

**رابعا:** عدم استخدام سلوكيات دفاعية مما يساعد التلاميذ :

- في الاقبال على التعليم.
- يدركون بأن المعلم يهتم بهم ويقبلهم كما هم.

**خامسا:** تنمية الشعور بالانتماء:

- أن يساعد التلاميذ على أنهم جزء من شيء أكبر مثل فريق فائز يقدره الأخرون.

**سادسا:** تقليل العزلة الاجتماعية وجعل التلاميذ يشعرون بالدعم والمساندة.

**سابعا:** تهيئة الظروف لزيادة التوقعات والارتقاء بالأداء.[1]

[1] سليم، مرجع مذكور سابقا،ص ص 21 -22

## 10-الحاجة الى تقدير الذات:

حسب سعودي نقلا عن عويضة( 1996) و الدريني ( ب ت ) و عادل ( 2000) ان مبدأ تقدير الذات وتحقيق الذات قد احتل موضعا متميزا في المدرج الهرمي للحاجات البشرية وهو النموذج الذي تقوم عليه نظرية "ماسلوا" الذي يرى أن ثقة المرء بنفسه وحاجته للاحترام من قبل الأخرين وتقديرهم تعتبر عوامل حاسمة لكونها تمثل أساسا للمهن الذهنية كذلك اشار " **أوزوبل**" إلى أهمية تكريس الذات والانتماء أي تأكيد السمعة و الصيت مما نكتسبه كأفراد من خلال ما نتقن أداءه من مهام سواء في المدرسة أو الجامعة واعتمادنا على اعتراف الأخرين وقبولهم لصور تفوقنا الاكاديمي.[1]

لقد ذهب العديد من الباحثين إلى القول أن هناك ارتباط بين الاحساس بالهوية كعملية متدرجة ومتبادلة تحتوي كلا من الفرد والمجتمع وتقدير الذات، حيث يستخدم الفرد عند تكوينه لمفهوم الهوية جماعة الأقران كمحطة بين اعتماده على والديه وبين تحقيقه لمفهوم مستقل للذات يأخذ جذوره من المجتمع ككل إذ نجد أن الفرد خلال هذه الفكرة يعطي أهمية قصوى لاكتساب مفهوما إيجابيا للذات ونتيجة لانتمائه الى جماعة معينة وقبوله من أعضائها يزداد تقديره لذاته.[2]

ولقد أشار ماسلو Maslow(1970) الى حاجات خمس أساسية للإنسان الجسمية والفسيولوجية Physiological والحاجة إلى الحب love و كذلك الحاجة للثقافة والمجتمعsteem والحاجة إلى تحقيق الذات Self actualization و تعني الحاجة إلى

[1] سعودي، مرجع مذكور سابقا، ص 152
[2] سعودي، المرجع نفسه، ص 153

تقدير الذات حاجة كل فرد إلى الشعور بالجدارة وإلى تجنب الرفض أو النبذ أو عدم الاستحسان. [1]

## 11-العوامل المؤثرة في تقدير الذات:

هناك عوامل متضافرة تعمل على التأثير في تقدير الذات، منها ما هو وراثي كالاستعدادات والقدرات ومنها ما هو بيئي مكتسب كالمفاهيم التي تسود الثقافة والمجتمع الذي ينتمي له الفرد.

ويمكن تلخيص العوامل المؤثرة في رفع وخفض تقدير الذات على النحو التالي :

### 11-1- العوامل الشخصية:

هناك العديد من العوامل الشخصية تلخص فيما يلي:

#### 11-1-1- متغيرات نفسية وعقلية:

من المعلوم أن تقديرنا لذواتنا يتغير في المواقف المختلفة فقد يقدر الفرد نفسه بدرجة كبيرة في علاقاته الشخصية بالآخرين، وقد يقدر نفسه بدرجة منخفضة في المواقف التي تتطلب الذكاء والتفكير في حين قد يقدر نفسه بدرجة متوسطة في أداء عمله، ويصرف النظر عن تفهم الفرد لذاته فإنه يحاول أن يتصرف بطرق تدعم تقديره لذاته هذا ما يخلق لديه نوع من الصراع الذي لا سبيل للخروج منه بدون إشباع أو الوقوع في الخطأ أو الإصابة بالضرر وتكون النتيجة القلق والشعور بالخوف، فتهديد تقدير الذات هو تهديد للذات التي تحاول إحداث توازن بين الحاجات المتصارعة حماية لنفسها من القلق الذي يحدثه الصراع.[2]

---

[1] سعودي، مرجع مذكور سابقا، ص 153

[2] سعودي، مرجع مذكور سابقا، ص ص 143-144

ويرى **(ميخائيل، 1991)**، أنه كلما كانت صورة الفرد الجسمية مشابهة بالآخرين كلما كان تقديره لذاته مرتفعا، وإذا لاحظ أي انحراف في مظهره فإنه سينتابه الضيق والقلق مما يؤدي به إلى الانطواء والانسحاب استجابة لتقديره المنخفض لذاته.[1]

في حين يساهم النمو العقلي الطبيعي والتفوق والابتكار على ظهور تقدير الذات السليم أما التأخر العقلي فيؤدي إلى الشعور بالنقص ومنه تقدير الذات المنخفض.[2]

وعليه فإذا كان الفرد متمتعا بصحة نفسية جيدة ساعده ذلك على نموه نموا طبيعيا ويكون تقديره لذاته مرتفعا، أما إذا كان الفرد من النوع القلق غير المستقر فإن فكرته عن ذاته تكون منخفضة وبالتالي ينخفض تقديره لذاته.[3]

**11-1-2- متغير الجنس:**

أما لتأثير عامل الجنس في تقدير الذات فقد اهتم بذلك عدة باحثين بالدراسة والتحليل لحصر الاختلاف بين الذكور في سمة تقدير الذات، ففي هذا المجال برزت نتائج متباينة ففيما توصلت بعض الدراسات إلى وجود فروق بين الجنسين أوضحت نتائج أخرى عدم وجودها.[4]

ومن بين هذه الدراسات نذكر دراسة زوكرمان 1980 zuckerman الذي وجد أن الذكور والإناث يتشابهون في الإحساس بتقبل الذات وتبين ذلك عن طريق قياس الذات فهذا الإحساس ليس له علاقة بالأدوار الخاصة بالجنسين كما توصل جالاجاس 1994 jalajas في دراسته

---

[1] ميخائيل إبراهيم اسعد، *مشكلات الطفولة والمراهقة* ط. 2، دار الآفاق الجديدة، 1991، ص 95

[2] شريفي، مرجع مذكور سابقا، ص95.

[3] فهمي مصطفى، *التوافق الشخصي والاجتماعي*، القاهرة، مكتبة الخانجي للطباعة، 1979،ص78 .

[4]شريفي، مرجع نفسه ، ص96.

أن الجنس ليس له تأثير على تقدير الذات والرفاهية النفسية وأن سيرورة الضغط يجري بصفة متشابهة عند الجنسين. [1]

ومن الدراسات التي تناولت الفروق بين بين الجنسين في تقدير الذات دراسة ستلسون stilson 1984 التي توصلت إلى وجود اختلافات في تقدير الذات لصالح مجموعة الإناث حيث كانت نتائج الطالبات في اختبار تقدير الذات أعلى من درجات الذكور. [2]

**( عن شريفي، 2002، ص. 97)**

**11-1-3- صورة المرء عن جسمه:**

تعد الناحية الجسمية من المصادر الحيوية في تشكيل مفهوم الذات، فملامح الجسم الجميلة لها تأثير إيجابي في رؤية الفرد لنفسه لأن ذلك يدعوا غالبا إلى إجابات القبول والرضا والتقدير والحب والاستحسان، كما يعد تعزيزا ذاتيا قويا يدفع الفرد إلى التجارب مع قدراته والمناخ الاجتماعي بشكل مثمر فصورة الجسم لها أثر فعال في تفاعل الفرد الاجتماعي.[3]

فالفرد يستمد من الثقافة السائدة معلوماته حول النموذج الجيد للجسم ويقارن تلك المعلومات بما هو عليه، وينعكس ذلك في مدى رضاه عن صفاته الجسمية.[4]

لذلك يرى جيل Geel أن صورة الفرد عن جسده تلعب دورا أساسيا في سلوكه الشخصي والاجتماعي وأنها تشكل جزءا هاما عن مفهومه المتكامل عن ذاته.[5]

---

[1] شريفي، مرجع مذكور سابقا، ص97.

[2] شريفي، المرجع نفسه، ص97.

[3] قحطان الظاهر أحمد، *مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق*، عمان، دار وائل للنشر والطباعة، 2004.، ص147.

[4] بهادر، مرجع مذكور سابقا، ص112.

[5] سعودي، مرجع مذكور سابقا، ص. 145.

**11-2-العوامل المحيطة:**

تؤثر البيئية الخارجية على تقدير الفرد لذاته فإذا كانت تهيء له المجال والانطلاق والإنتاج والإبداع فإن تقديره لذاته سيزداد، أما إذا كانت محيطة له غذ تضع أمام الفرد العوائق لمنعه من استغلال قدراته بشكل لا يستطيع تحقيق طموحاته فإن تقديره لذاته سينخفض.[1]

**ومن العوامل المحيطة التي تؤثر في تقدير الذات نجد:**

**11-2-1- متغيرات أسرية:**

يرى الباحث مارلين marlin( 1969) أن تقييماتنا لأنفسنا مشتقة من تقييمات الجماعة المرجعية التي استوعبناها، وأن تقييم الذات متأثر بتقديراتنا لتقييم الآخرين لنا، ويشير هولندر hollander 1964 أن الأشخاص المهمين بالنسبة للفرد في سلوك الفرد الاجتماعي وفي تكوين فكرته عن نفسه.[2]

وعليه تعتبر الأسرة بمثابة الوسيط الأول المؤثر في شخصية الفرد ونشأة وبناء ذاته، إذ تمده التراث البيولوجي والاجتماعي اللذان يطلقان ملكاته وقواه، كما أنها أول مجال تشبع فيه الحاجات الجسمية والنفسية. [3]

---

[1] محدب، مرجع مذكور سابقا ، ص. 83.

[2] صرداوي، مرجع مذكور سابقا ، ص149.

[3] رشاد عبد العزيز مرسي " إدراك الممارسة الوالدية وعلاقته ببعض المتغيرات لدى المراهقات من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة الاحساء بالسعودية"، مجلة علم النفس. الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد44، السنة (11)،1997، ص77.

فالتنشئة الأسرية لا تخلوا من تحمل مسؤولياتها عن تشكيل تقدير الذات لدى أفرادها بما تظهره من اتجاهات نحوهم وتوفره من إشباع الحاجات النفسية الأساسية، وهي المسؤولة عن إشعارهم بأنهم متقبلون من طرف الآخرين، وأنهم مرغوب فهمهم حتى يستطيعون تقبل ذواتهم.[1]

وفي هذا الصدد يرى كوبر سميث Cooper Smith أن من بين العوامل الأسرية التي تقوي وتعزز التقدير الإيجابي للذات لدى الفرد للجوانب التالية:

- التوافق الأسري.
- قبول الوالدين لأبنائهم و وجود عاطفة إيجابية نحوهم.
- إتباع الآباء قواعد ثابتة في التعامل مع الأبناء.
- إشراك الأبناء في اتخاذ القرارات.

ويرى سميث أنه من بين العوامل الأسرية التي تساهم في تقدير منخفض:

- الاتجاهات القلقة من طرف الوالدين نحو الأبناء.
- العلاقات المضطربة داخل الأسرة.
- المعاملة السيئة من الوالدين.
- عدم مشاركة الأبناء في قرارات الأسرة. [2]

[1] محدب، مرجع مذكور سابقا، ص. 83.

[2] محدب، مرجع مذكور سابقا، ص. 84.

**11-2-2-متغيرات اجتماعية:**

إضافة لتأثير الأسرة في تقدير الذات تؤثر المتغيرات الاجتماعية هي الأخرى بالتأثير في هذا المفهوم، حيث لا يصبح الفرد قادرا على تقدير نفسه إيجابيا إلا إذا توافق سلوكه مع القيم الاجتماعية السائدة.

و يشير الباحث **سعد علي (1993)** إلى أن مفهوم ذات الفرد وتقديره لها يرتبط بما يعيشه من خبرات ويتوقف تأثره على طبيعة هذه الخبرات، فالخبرات الإيجابية هي تلك التي تنسجم مع مفهوم الذات وتقديرها ومع المعايير الاجتماعية وهي التي تؤدي بالفرد إلى الشعور بالطمأنينة والسعادة بينما تترك الخبرات السالبة التي تنتج عن تعارض قوانين الضبط المعيارية مع مفهوم الذات وتقديرها قيمة سالبة والشعور بالإحباط والتوتر والهزيمة وبالتالي بروز الاضطراب في العلاقات الاجتماعية. [1]

إلى جانب ذلك تلعب المقارنة دورا مؤثرا على تقدير الذات لدى الفرد، فإذا قارن نفسه بجماعة تمتاز بكفاءات أقل منه سيزيد من تقديره لذاته، أما إذا قارن نفسه بجماعة أعلى منه شأنا فإن سيحط من قيمته.[2]

كما أن النقص في الموارد المالية يؤثر هو الآخر في تقدير الذات، إذ تؤكد دراسة زوكرمان zuckerman (1980) أن تقدير الذات يرتبط بالوضع الاجتماعي والاقتصادي، وهما يؤثران في الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه. **1**

---

[1] سعد علي، *علم الشذوذ النفسي*، منشورات جامعة دمشق، 1993، ص58..

[2] زهران حامد عبد السلام، *اختبار مفهوم الذات الخاص في التوجيه والعلاج النفسي*. عالم الكتب، 1972، ص61.

بناء على ما سبق يمكن أن نستخلص أن الدور الاجتماعي يؤثر في تقدير الذات، إذ تنموا صورة الذات خلال التفاعل الاجتماعي للفرد وهذا بوصفه في سلسلة من الأدوار وأثناء تحركه في إطار البناء الاجتماعي الذي يعيش فيه هذا ما يجعله يتعلم أن يرى نفسه كما يراه رفاقه في المواقف الاجتماعية المختلفة. [2]

**11-2-3-التواصل مع الأصدقاء:**

تشير بعض البحوث أن للأصدقاء دورا هاما في تقدير المرء لذاته إذ تعمل العلاقات الاجتماعية والصدقات على:

- تتيح للفرد فرصة اكتساب مكانة خاصة به وتحقيق هوية متميزة تمكنه من جعل نشاطاته محور اهتمام الآخرين.
- تتيح للفرد ممارسة علاقات يكون فيها على قدم المساواة مع الآخرين.
- تزود الفرد فرصة اكتساب الشجاعة والثقة بالنفس نظرا للدعم الذي سيتلقاه من أقرانه الأمر الذي سيساعده على الاستقلال الذاتي. [3]
- ويضيف **القوصي** أن التفاعل العكسي المتبادل بين الفرد وغيره أساسي في جعل تقدير ذاته أقرب من الواقعية، إذ هناك دينامية اجتماعية تساعد الفرد على عقد صلات بينه وبين غيره أهمها التقليد والمشاركة الوجدانية فالتقليد ينمي الذات أما المشاركة الوجدانية، فتهيئ

---

[1] الديب علي محمد، *بحوث في علم النفس على عينات مصرية، سعودية، عمانية*، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1994، ص224.

[2] زهران، مرجع مذكور سابقا، ص. 161.

[3] نشواتي عبد المجيد، *علم النفس التربوي* ط. 3، دار الفرقان، 1986، ص262.

للفرد مجالا لفهم الحياة النفسية لدى الآخرين، لذلك يسمى علماء النفس تكوين الذات بهذه الطريقة بالذات التجريبية. [1]

وفي هذا الصدد يرى شلنكر Scheiner (1985) أن إدراكات الذات وردود أفعال الآخرين تشكل التغذية الراجعة لنظام الذات، وقد تكون هذه التغذية متفقة أو غير متفقة مع صور الذات العالية فإذا كانت متفقة معها فإنها تؤكدها للفرد ويمكن أن تصل إلى نتائج إيجابية مؤثرة، أما إذا كانت التغذية الراجعة غير متفقة مع مفهوم الفرد لذاته، فإن الفرد سيعمل ضدها أو يسلك سلوكا تبعا لما تريده.

إذ يقوم الفرد خلال موقف اجتماعي بنوعين من التغذية الراجعة:

- تغذية راجعة ناتجة عن ردود أفعال الآخرين.
- تغذية راجعة ناتجة عن ردود أفعالنا لسلوكنا الشخصي.

وأن هذين النوعين من التغذية الراجعة يمكن أن تنسجم أو لا تنسجم مع صورة ذات الفرد التي يريد أن يقدمها للغير. [2]

### 11-2-4-المستوى الاقتصادي والاجتماعي:

يلعب المستوى الاجتماعي والاقتصادي دورا بارزا في تقدير المرء لذاته، غير أن هذه المسألة لا تزال تثير الجدل رغم وجود دراسات تشير إلى أنه من الأكثر احتمالا أن توجد علاقة بين تقدير الذات والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، ويرجع بعض الباحثين

---

[1] القوصي عبد العزيز، *علم النفس أسسه وتطبيقاته التربوية* ط 7، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 1970، ص ص 274.

[2] صرداوي' مرجع مذكور سابقا، ص ص 162-163

السبب إلى أن المستوى الاجتماعي مؤشر على المكانة والاعتبار والنجاح، وأن الأشخاص الذين يحتلون مكانة أعلى في النظام الاجتماعي لهم عادة وظائف ومناصب عمل أفضل ويحصلون على دخل أعلى، ويتمتعون بمستوى معيشي مرتفع، وينظر إلى هؤلاء على أنهم أكثر نجاحا وينظرون إلى أنفسهم على أنهم أكثر أهمية. [1]

## 12-النظريات التي تناولت تقدير الذات:

هناك العديد من النظريات التي تناولت تقدير الذات من حيث نشأته، ونموه، وأثره على سلوك الفرد بشكل عام، وتختلف تلك النظريات باختلاف اتجاهات العالم الذي وضعها ومنهجه في إثبات المتغير الذي يقوم على دراسته، وتتمثل في نظرية كل من روزنبرج، وكوبر سميث وزيلر، وسنتطرق باختصار لها:

### 12-1- نظرية روزنبرج (Rosenberg.1965):

تدور أعمال **روزنبرج** حول محاولته دراسة نمو وارتقاء سلوك الفرد لذاته وسلوكه، من زاوية المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط بالفرد، وقد اهتم بصفة خاصة بتقييم المراهقين لذواتهم، وأوضح أنه عندما نتحدث عن التقدير المرتفع للذات فنحن نعني أن الفرد يحترم ذاته ويقيمها بشكل مرتفع، بينما تقدير الذات المنخفض أو المتدني يعني رفض الذات أو عدم الرضا عنها.[2]

وقد اهتم **روزنبرج** بتقييم المراهقين لذواتهم، وتوسع بعد ذلك إلى الاهتمام لديناميات تطور صورة الذات الإيجابية في مرحلة المراهقة، واهتم بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقدير

---

[1] محدب، مرجع مذكور سابقا، ص. 73.

[2] سليمان عبد الرحمان سيد، *بناء مقياس تقدير الذات لدى من أطفال المرحلة الابتدائية* بدولة قطر. مجلة علم النفس ، المجلد 6 العدد 24 ، 1992، ص 89.

الفرد لذاته، وعمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في إطار الأسرة وأساليب السلوك الاجتماعي للفرد مستقبلا. [1]

واعتبر سايمون وروزنبرج (simons. Rosenberg.1973) أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه، وطرح فكرة أن للفرد يكون اتجاها نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها ويخبرها، وما الذات إلا أحد هذه الموضوعات[2]، ويكوِن الفرد نحوها اتجاها لا يختلف كثيرا عن الاتجاهات التي يكونها نحو الموضوعات الأخرى، ولكنه فيما بعد عاد واعترف بأن اتجاه الفرد نحو ذاته ربما يختلف ولو من الناحية الكمية عن اتجاهه نحو الموضوعات الأخرى.[3]

ويؤكد روزنبرغ أن تقدير الذات هو تقييم الفرد لنفسه سواءً كان قبولا أو رفضا.

## 12-2-نظرية كوبر سميث (Cooper smith.1976):

تمثلت أعمال **(كوبر)** في دراسة تقدير الذات عند الأطفال ما قبل المدرسة الثانوية، وقد ميز بين نوعين من تقدير الذات: الأول تقدير الذات الحقيقي، ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم ذو قيمة، والثاني تقدير الذات الدفاعي، ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم ليسوا ذا قيمة، ولكنهم لا يستطيعون الاعتراف بمثل هذا الشعور والتعامل على أساسه مع أنفسهم، ومع الآخرين.

---

[1] كفافي علاء الدين، *تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي دراسة في عملية تقدير الذات* ، مجلة للعلوم الاجتماعية، المجلد 9 العدد 35، 1989، ص103.

[2] أبو جادو صالح محمد، *علم النفس التطوري الطفولة والمراهقة، عمان،* دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2004، ص172.

[3] اولاد هدار، مرجع مذكور سابقا، ص. 178.

كما أن تقدير الذات لدى **كوبر** هو الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه متضمنا الاتجاهات التي يرى أنها تصنعه على نحو دقيق، ويقسم تعبير الفرد عن ذاته إلى قسمين:

- التعبير الذاتي: وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها.
- التعبير السلوكي: ويشير إلى الأساليب السلوكية التي تفصح عن تقدير الفرد لذاته التي تكون متاحة للملاحظة الخارجية.

وقد بين أن هناك ثلاثة من حالات الرعاية الوالدية، تبدو له مرتبطة بنمو المستويات الأعلى من تقدير الذات وهي:

- تقبل الأطفال من جانب الآباء.
- تدعيم سلوك الأطفال الايجابي من جانب الآباء.
- احترام مبادرة الأطفال، وحريتهم في التعبير من جانب الآباء. [1]

## 12-3-نظرية زيلر (ziller.1969):

تفترض أن تقدير الذات ينشأ وبتطور بلغة الواقع الاجتماعي الذي ينشأ داخل الإطار الاجتماعي للمحيط الذي يعيش فيه الفرد، لذا ينظر إلى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في الشخصية، ويؤكد **زيلر** أن تقييم الذات لا يحدث في معظم الحالات إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي، ويصف تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته ويلعب دور المتغير الوسيط، أو أنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي، وعلى ذلك فعندما تحدث

[1] اولاد هدار، مرجع مذكور سابقا، ص. 178.

تغيرات في بيئة الشخص الاجتماعية، فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعا لذلك. [1]

ومنه فإن تقدير الذات كما يراه **زيلر**، هو مفهوم يربط بين تكامل الشخصية ، وقدرة الفرد على أن يستجيب للمثيرات التي يتعرض لها في حياته اليومية ، ولذلك فإنه افترض أن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل والتوازن النفسي تحظى بدرجة عالية من تقدير الذات، وهذا ما يساعدها على أن تؤدي أعمالها بدرجة عالية من الكفاءة في المحيط الذي توجد فيه. [2]

## 13-مصادر تقدير الذات:

يقترح **باندورا (Bandura)** أربعة مصادر أساسية لتقدير الذات، وهي:

- الإدراك المباشر للشخص حول ما حققه من نجاح أو إخفاق، فإذا كان ناجحا سيعزز من تقديره لذاته، أما إذا كان العكس، فإن ذلك سيعمل على خفض ثقته لذاته خاصة إذا تكرر فشله.
- ملاحظة سلوك الآخرين، إن الفرد يصبح يقارن نفسه بالآخر إذا رآه ناجحا، وهذا حتى في حالة فشل أحد الأشخاص الذي كان يعتقد أنه لديه نفس الإمكانيات معه، هذا بشأنه يؤثر عليه سلبا.
- التأثير الاجتماعي المباشر أم غير مباشر، فاستعمال التعبير الشفوي لتشجيع الفرد، يجعله يشعر بقدرته على النجاح، في هذه الحالة يكون التأثير الإجتماعي مباشرا، بينما نجده في

---

[1] الحجري سالمة بنت راشد، *فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية تقدير الذات لدى المعاقين بصريا في سلطنة عمان*، رسالة الماجستير، جامعة نزوى، 2011، ص 16

[2] الحجري، المرجع نفسه..

بعض الأحيان ضمني، كملاحظة أستاذ لتلميذ، والتعبير بعبارة مكتوبة مثلا، يمكن الاجتهاد أكثر.

- المعلومات المرتبطة بالأحاسيس الصادرة من الجسم كرد لأفعالنا الفيزيولوجية من توتر، سرعة نبضات القلب، القلق...الخ، دليل على عدم تحكم في الذات والعجز على مجابهة المواقف فمثل هذه المعطيات ستعمل على خفض من تقدير ذات الشخص، فالمعلومات المتعلقة بالحالة الجسمية تجعل الشخص يشعر، إما أنه يتمتع بالقوة أو أنه معرض للانجراح بمعنى أنه مستهدف أكثر من غيره للوقوع في اضطراب النفس.[1]
- ويرى **عويسي (2004)**، بأن هناك مصادر لتقدير الذات منها:

أ- **الخبرات الشخصية حلوها ومرها:** قد يرتفع تقدير الذات لدى الناس في العادة إذا كانت معظم خبراتهم وأفكارهم عن ذواتهم إيجابية، أما إذا كانت خبراتهم سلبية، فقد ينشأ لديهم تقدير منخفض للذات في طرق استجابتهم لكل نوع من أنواع خبرات الحياة، وفي تكيفهم معها، وبتحقق ذلك من خلال:

- اختيارنا للمواقف التي نتفوق فيها.
- تفسير خبراتنا على نحو يبرئنا.
- تضخم انجازاتنا في الجهود والمشاريع المشتركة.

ب-**تقييم الذات بناء على معايير داخلية:** إن الذات لا تتأثر فقط بما يحدث للفرد خارجيا، بل تتأثر بما يحدث داخليا، وعلى الرغم من أن معظم الناس قد يصفوننا بأننا أشخاص ناجحون، إلا أننا قد نظل نشعر بفشلنا في الوصول إلى المستوى المناسب للمعايير

[1] اولاد هدار، مرجع مذكور سابقا، ص. 185.

التي نسعى من خلالها إلى الوصول إلى ما نعتبرها موجهات أو مرشدات للذات،وتأتي موجهات الذات في صورتين:

**الأولى:** الذات المثالية، وهي ذات الشخص الذي نسعى لأن نكون مثله.

**الثانية:** الذات المتوقعة، وهي ذات الشخص الذي نشعر أنه ينبغي علينا أن نكون مثله، ونشمل موجهات الذات المثالية. [1]

[1] عويسي عبد الرحمن محمد، *سيكولوجية الشخصية*، مصر، منشآة المعارف، 2004، ص. 133.

**خلاصة:**

ان معرفة الانسان لنفسه وقدراته يجعله يقيمها تقييما موضوعيا ويضعها في المكان المناسب لها، في حين ان عدم معرفته لنفسه يجعله يعيش في تخبط دائم فإما ان يعطيها اكثر من حقها فيصاب بالغرور او يقلل من قيمتها فيصاب بالإحباط ويعيش في سلبية دائمة، فتقدير الذات متغير مهم في الحياة النفسية للأفراد وكل واحد يسعى لتحقيقه من خلال الاعتماد على النفس و اعطائها حقها من التقدير والاحترام.

# الفصل الخامس: التفكير الإبداعي

**تمهيد:**

يعد التفكير الابداعي عملية معرفية تعطي معنى للعالم المحيط بنا ، حيث يتفاعل مع العمليات المعرفية الأخرى كالإدراك، التذكر، حل المشكلات...، فهو يسهل الحياة اليومية من خلال حل المشكلات التي تواجهه بطرق غير مألوفة، في جميع مجالات الحياة وخاصة التربية حيث يوفر لنا اساليب واليات عصرية للوصول بالمتعلم لحل مشكلاته بطرق ذات أصالة و حداثة، و أقل خسائر ومتاعب.

وعلى هذا الأساس، سيتم التطرق في هذا الفصل إلى هذا المفهوم ، خصائصه، مهاراته، مراحله، معيقاته ونظرياته و كيفية قياسه.

## 1-تعريف الإبداع:

### 1-1- لغة:

تعريف الموسوعة البريطانية الجديدة" هو القدرة على إيجاد شيء جديد كحل مشكلة ما وأداة جديدة وأسلوب جديد". [1]

و يشير **(جروان)** إلى أن: "الإبداع في اللغة العربية مصدر الفعل أبدع بمعنى اخترع أو ابتكر على غير مثال سابق".[2]

### 1-2- اصطلاحا:

وينسب مصطلح الإبداع إلى النمساوي "Joseph schumpeter " منذ (1912) الذي يعد المنظر الأول للإبداع، حيث يعرفه بأنه: "النتيجة الناجمة من إنشاء طريقة أو أسلوب جديد في الإنتاج وكذا التغيير في جميع مكونات المنتج أو كيفية تصميمه". [3]

يرى "جتزلس Getzels" في بحوثه التي استمرت أكثر من عشرين عاما أنه لا يوجد تعريف واحد متفق عليه خاص بالإبداع، فتعريف الإبداع يتسم بالمرونة والسعة وعلى الرغم من الاختلافات والتنوع إلا أن هناك تعريفات تؤكد على أهمية الإنتاج أو ندرته أو فائدته وأخرى تركز على العمليات العقلية المنظمة، والبعض يركز على مسار النمو والتغير في

---

[1] طافش محمود، تعليم التفكير مفهومه أساليبه ومهاراته، دار جهينة للنشر، 2004، ص89.

[2] جروان فتحي عبد الرحمان، الابداع مفهومه معاييره نظرياته قياسه تدريبه مراحله، دار الفكر، 2002.ص 20

[3] *Yan, de kerorguen, et Anis, Bouayad, *La face cache du management*. Dunod, 2004 .p 197.

الحياة النفسية للمبدع، كما تدور بعض التعريفات حول الخبرة الذاتية للمبدع وهناك ما يؤكد على إدراك المشكلة وطرح السؤال الجيد. [1]

ويعرف الإبداع في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي على أنه: " العمل والإنتاج على غير مثال سابق، أي التجديد والأصالة فيما يأتيه الفرد من أفكار، أو ينتج من فن أو أدب أو علم أو اختراع أو يقوم به من اكتشاف لشيء لم يكن معروفا من قبل، ومما يجدر ذكره أن الكثير من المرضى العقليين لديهم أفكار تتصف بالجدة والأصالة ويقومون بأفعال وأنواع من السلوك تتميز بهاتين الخاصيتين، إلا أن الإبداع الذي نقصده سواء في الأفكار أو الأفعال يؤدي إلى التوافق المنشود والنجاح الأفضل في الحياة، في حين أن الأمر عند المرضى يكون مختلفا، إذ تعوقهم أفكارهم وأعمالهم عن النجاح في الحياة والتوفيق". [2]

وعرف " harris" الابداع بأنه " القدرة على انتاج أفكار أو تصورات أو تكوينات جديدة تقبل على أنها مفيدة، و تتسم بالجدة والأصالة والتنوع واستمرارية الأثر كاستجابة لمشكلة أو موقف مثير." [3]

ويقدم "جيلفورد" (Guildford) تعريفا للإبداع يركز فيه على أنه: "تنظيمات لعدد من القدرات العقلية البسيطة وتختلف هذه التنظيمات، فيما بينها باختلاف مجال الابتكار". [4]

---

[1] أبو حطب فؤاد، و صادق آمال، علم النفس التربوي ط5، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1994 ، ص627.

[2] فرج عبد القادر طه، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي ط.3، دار الوفاق للطباعة، 2005، ص ص 1،2.

[3] Harris, R, *creative problem solving : Astep–by– step approach*. Pyrczak Publishing,2002.p 24

[4] عبد السلام عبد الغفار، التفوق العقلي والابتكاري، القاهرة، دار النهضة العربية، 1997، ص133.

وبناءً على ما سبق من تعريفات فالإبداع عملية عقلية و اسلوب جديد يتسم بالمرونة و ادراك الثغرات وبناء فرضيات ذات أصالة و جدية، يصل من خلالها المتعلم إلى إنتاج و إنشاء الجديد بطريقة إبداعية، فهو يفسح المجال للخيال وهو تميز في إنجاز الأعمال وإدراك العلاقات بين الأشياء.

## 2-تعريف التفكير:

### 2-1- لغة:

إعمال العقل أو تشغيله في أمر ما، وهو أهم ما يميز الجنس البشري.[1]

### 2-2- اصطلاحا:

اختلفت التعريفات والآراء حول التفكير بناءً على الخلفيات النظرية لكل عالم وكل باحث في المجال التربوي، فكل فرد لديه تفكيره الخاص حسب خلفيته و نوع تربيته وهاته بعض تعريفات التفكير :

تعريف باريل 1991 Barell: "يرى أن التفكير بمعناه البسيط يمثل سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عند تعرضه لمثير ما، بعد استقباله عن طريق إحدى الحواس الخمس، أما بمعناه الواسع فهو عملية بحث عن المعنى في الموقف أو الخبرة". [2]

---

[1] العياصرة وليد توفيق، استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته، دار اسامة، 2011، ص 27.

[2] العتوم عدنان يوسف، علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق)، عمان ،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2004، ص 214.

ويعرف **قطامي (2001)** التفكير على أنه "عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عملية التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات، بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة". [1]

ويعرفه ' حبيب مجدي عبد الكريم"(1995) : "عملية عقلية معرفية وجدانية عليا تبني و تؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك و الإحساس والتخيل وكذلك العمليات العقلية كالتذكر والتجريد، التمييز، المقارنة والاستدلال، و كلما اتجهنا من المحسوس الى المجرد كلما كان التفكير أكثر تعقيدا". [2]

ومما سبق ذكره من تعريفات نستنتج أن التفكير هو عملية عقلية مجردة هادفة تعمل بشكل متناغم ومنظم لحل المشكلات وادراك الثغرات، اعتمادا على التفاعل بين ما يكتسبه الفرد من معلومات.

## 3-أنماط و أشكال التفكير:

ذكرها **( العتوم، 2004)** حيث أشار إلى عدة أنماط أو أشكال متعددة للتفكير...، سوف نستعرض أهمها:

**3-1-التفكير الحسي:** وهو من أبسط أشكال التفكير حيث يتعامل الفرد مع ما يستطيع مشاهدته أو سماعه فقط أي أن المثيرات الحسية يجب أن تكون مصاحبة لعملية التفكير،ويعتمد هذا النمط من التفكير على التآزر الحسي الحركي تجاه المثيرات والمواقف مما يعطي هذا التآزر سيطرة على تفكير الفرد.[3]

---

[1] العتوم، مصدر مذكور سايقا، ص 214.

[2] قطامي نايفة، *تعليم التفكير للمرحلة الاساسية* ط2، دار الفكر، 2004، ص 14.

[3] العتوم، المصدر نفسه، ص 218

**3-2-التفكير المنطقي:** وهو التفكير الذي يمارسه الفرد عند محاولة بيان الأسباب والعلل التي تمكن وراء الاشياء، ومحاولة معرفة نتائج أعمال الناس ويتضمن التفكير المنطقي محاولة الحصول على أدلة تؤيد أو تنفي أعمال الفرد أو وجهات نظره.

3-3- **التفكير التحليلي:** ويتناول القدرة على تحليل المثيرات البيئية إلى أجزاء منفصلة يسهل التعامل معها والتفكير فيها بشكل مستقل.

3-4- **التفكير المجرد:** وهو عملية ذهنية تهدف إلى استنباط النتائج واستخلاص المعاني المجردة للأشياء والعلاقات بواسطة التفكير الافتراضي من خلال الرموز والتعاميم والقدرة على وضع الافتراضات والتأكد من صحتها.

**3-5-التفكير الناقد:** وهو التفكير الذي يعمل على تقييم مصداقية الظواهر والوصول إلى أحكام منطقية من خلال معايير و قواعد محددة محاولا تصويب الذات، وابراز درجة من الحساسية نحو الموقف والسياق الذي يرد فيه وصولا إلى حل مشكلة ما او فحص وتقييم الحلول المطروحة أمام الفرد.

**3-6-التفكير الإبداعي:** وهو تفكير يتضمن توليد وتعديل للأفكار بهدف للتوصل إلى نواتج تتميز بالأصالة والطلاقة والمرونة والافاضة والحساسية للمشكلات، والتفكير الابداعي يعتمد على الخبرة المعرفية السابقة للفرد وعلى قدرة الفرد في عدم التقيد بحدود قواعد المنطق أو ما هو بديهي ومتوقع من قبل الناس. [1]

كانت هذه بعض أهم أنماط وأشكال التفكير التي ذكرها العتوم، وسنتطرق في دراستنا لنمط التفكير الإبداعي حيث سنتعرض له بنوع من التفصيل.

[1] العتوم، مصدر مذكور سابقا، ص ص 218-219

### 4-مفهوم التفكير الإبداعي:

تطرقت الأدبيات لتعريفات كثيرة ومتنوعة تناولت فيها التفكير الإبداعي وكل تعريف منها ذكر جانبا من جوانب وفي ما يلي عرض لأهم هذه التعريفات:

- **تعريف تورانس Torrance** : ويعرفه على أنه: عملية إدراك الثغرات وما يوجد بين المعلومات من اختلال أو عناصر مفقودة أو عدم اتساق لا يوجد له حل متعلم، ومن ثم البحث عن دلائل ومؤشرات في الموقف، وفيما لدى الفرد من معلومات، ومن ثم وضع الفروض واختبارها، ثم الربط بين النتائج، وربما إدخال بعض التعديلات على الفروض، ثم إعادة اختبارها، وأخيرا مشاركة وتبادل الإنتاج الإبداعي والحل مع الآخرين.[1]
- **تعريف مور (1985) Moore**: ويعرف التفكير الإبداعي بأنه: " نشاط عقلي هادف يؤدي إلى أفكار جديدة، ويعبر عن حلول لمشكلة ورغبة في البحث عن حل منشود والتوصل إلى النتائج لم تن معروفة من قبل".[2]
- **تعريف أحمد عبد اللطيف عبادة (1993)**: ويعرفه على أنه: "قدرة الفرد على الإنتاج الذي يتميز بأكبر قدر ممكن من الطلاقة الفكرية، والمرونة التلقائية، والأصالة، والتداعيات البعيدة، ذلك كاستجابات لمشكلة أو موقف مصير".[3]
- **تعريف تيرنز (1994) Turner**: ويعرفه على أنه: "محاولة البحث عن طرق غير مألوفة لحل مشكلة جديدة أو قديمة، ويتطلب ذلك طلاقة الفكر ومرونته وأصالته والقدر على تطوير حلول للمشكلات وتفصيلها أو توسيعها".[4]

---

[1] خير الله، مرجع مذكور سابقا ، ص 5.

[2] العتوم، مرجع مذكور سابقا، ص. 253.

[3] عبادة أحمد عبد اللطيف، التفكير الإبداعي االميسرات والمعوقات، دار المحكمة، 1993، ص 145.

[4] العتوم، مرجع مذكور سابقا، ص. 252.

- **تعريف كارل روجرز (1994) Karl Rogers**: ويعرفه على أنه: "ظهور الإنتاج جديد نابع من التفاعل بين الفرد وما يكتسبه من خبرات".[1]
- **تعريف فليدهوسين (1998)Feldhusen** : ويعرفه بأنه: "نشاط معرفي يشتمل على تطوير واستخدام قاعدة معرفية كبيرة من المعلومات ومهارات التفكير واتخاذ القرار، ومراقبة العمليات ما وراء المعرفية".[2]
- **تعريف فتحي عبد الرحمان جروان (1999):** فقد عرفه بأنه: "نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصلية لم تكن معروفة سابقا، ويتميز التفكير الإبداعي بالشمولية والتعقيد، لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية، وأخلاقية متداخلة تشكل حالة فريدة من نوعها". [3]

واستنادا على ما سبق ذكره فإن التفكير الإبداعي هو قدرة الفرد على إنتاج حلول وأفكار تتميز بأكبر قدر من الطلاقة والمرونة والأصالة، وتوليد روابط جديدة بين الاشياء المألوفة.

## 5-أهمية التفكير الإبداعي:

هناك العديد من الفوائد التي يجنيها الفرد والمجتمع عندما نفكر بطريقة مبدعة ومن ذلك مثلا:

- **فوائد الإبداع على الفرد:** للابداع فوائد كثيرة تعود على الفرد لعل منها تجديده لحياته فنحن نعرف أن من سمات الانسان الملل ولا يستطيع البشر تجاوز هذه الحاجة دونما تفكير

---

[1] جروان فتحي عبد الرحمان، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي، 1999، ص82.

[2] أبو جادو صلاح الدين محمد علي، و نوفل حمد بكر، تعليم التفكير (النظرية والتطبيق)، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2007، ص 134

[3] جروان ، مرجع نفسه، ص82.

مبدع يجدد به الحياة، ومن فوائد التفكير المبدع قدرة الفرد على تجاوز مشاكله الشخصية التي تواجهه ويعتقد في البداية استحالة تجاوزها، كما أن الإبداع يؤمن للفرد مستقبلا اقتصاديا أفضل بتسويق الأفكار الجديدة مما يؤمن للإنسان مصدرا مفتوحا للرزق وهكذا تتعدد فوائد التفكير المبدع للإنسان.

- **الإبداع والمجتمع:** بما أن للإبداع فوائد تعود على الفرد خصائص: الفوائد تنعكس إيجابا على المجتمع، فمجموع المفكرين إبداعيا يقود إلى مجتمع متقدم، و تنافس دول الارض اليوم فيما تتنافس عليه يمكن في هذه العقول التي تمثل المخزون الذي لا ينصب من الأفكار التي تساعدها في التسابق لإنتاج جديد لأسباب اقتصادية وعسكرية و اجتماعية فهم مصدر لحل المشاكل والأزمات التي تواجه البشرية من أمراض مستعصية أو مشاكل اجتماعية متراكمة.[1]

## 6-خصائص التفكير الابداعي :

من أجل أن يكون هناك تفكير إبداعي يجب أن يتميز بمجموعة خصائص :

**6-1- الجدة والأصالة:** والمقصود هنا أن الإبداع عملية تنتج كل جديد اختراعا أو فكرة أو إعادة شيء موجود في قالب جديد.

**6-2- ظاهرة عملية:** من خلال اختراع الات ووسائل جديدة تساعد الفرد في أداء أعماله اليومية وتسهل له حياته في شتى المجالات.

**6-3- عملية إنتاجية:** من أهم الخصائص حيث لا إبداع بدون إنتاج شيء جديد يساهم في حل المشكلات.

---

[1] شاكر عبد الحميد، و أخرون، تربية التفكير، دار القلم، 2005، ص 130.

**6-4- عملية مفيدة:** يستلزم أن يكون الاختراع أو الإبداع مفيدا للمجتمع ونافعا له.[1]

## 7-مراحل التفكير الإبداعي:

ذكرتها **( رباحي) عن( الحوراني،2006)** في كتابه أسس التفكير وأدواته وهي خمسة مراحل كما يلي:

### 7-1- مرحلة الاستجابة للمثير:

وهو ما يسمى أيضا بالحساسية للمشكلات ويعني أنه لا بد من وجود بحث على الإبداع،عادة ما يكون هذا المثير بالنسبة للطلبة هي الأسئلة، التي تتحدى تفكيرهم فالأطفال لديهم الميل للتساؤل والاستقصاء، وفيما يلي بعض الأسئلة التي قد تخطر ببال الأطفال كيف يمكن إذ تخدع أعيننا، كيف تحدث الحرائق، كيف تعمل الساعة ، من واجب المعلم أن ينمي لدى الطلبة حب المعرفة والاستقصاء ويساعدهم على استكشاف إجابات الأسئلة التي تتبادر إلى أذهانهم يشير إلى (Adey.2001) في هذا المجال إلى أن المعلمين والبالغين الذين يفسرون للأطفال الخبرات التي يمرون بها، ويبسطون لهم المواقف التي تواجههم يسيئون إلى عملية تعلمهم ويبين أن التضارب المعرفي يحفن الأطفال على التفكير فالخبرات والمواقف التي يمرون بها تفرض على الأطفال التفكير، ويبسطون لهم المواقف التي تواجههم يسيئون إلى عملية تعلمهم، ويبين أن التضارب المعرفي يحفز الأطفال على التفكير، في الخبرات والمواقف التي يمرون بها على الطفل أن يدركها وفق مخططاته وعلى التربويين تصمهم فعاليات وأنشطة تتحدى قدرات الأطفال الذهنية، ومن ثم صياغة خطوات وأنشطة مساندة تساعدهم على مواجهة هذا التحدي.[2]

---

[1] خليفي، مرجع مذكور سابقا.

[2] رباحي، مرجع مذكور سابقا، ص 115

### 7-2- مرحلة الاستكشاف:

يعتمد الإبداع على عدة ترتيب المعرفة لإنتاج فكرة أو شيء جديد وقد لا ينجح بعض الاطفال في التفكير الإبداعي بسبب الاكتفاء بأول فكرة أو حل قد يبدو مناسبا، فعامة تكون الأفكار الأولى أفكار مكررة ومستهلكة، لذلك لا بد للمعلم من تشجيع الطلبة على التفكير بأفكار وحلول متعددة، ومتنوعة ودراستها بشكل متأن وهناك العديد من الاستراتيجيات التي تشجع الطلبة على الاستكشاف، منها التفكير الإبداعي، وهو التفكير الذي يتوصل إلى أفكار عديدة ومختلفة وهو عكس التفكير التباعدي، حيث يكون هناك حل واحد أو فكرة منفردة صائبة.

وهناك أيضا استراتيجية تأجيل الحكم، وهي استراتيجية مناسبة في حالات العصف الفكري،حيث يدلي كل فرد في المجموعة بفكرة، ويؤجل التعليق على مدى ملائمة هذه الأفكار إلى مدى ما بعد الانتهاء من العصف الذهني.

### 7-3- مرحلة التخطيط:

أحد الفروق الأساسية بين الخبراء والمبتدئين في أي مجال إبداعي هو القدرة على التخطيط فالخبراء يحددون المهمة التي يسعون إلى إنجازها لذلك فإنه من المهم سؤال الطلبة عن أهدافهم، ما يساعدهم في توضيح أفكارهم أو يبين لهم التخبط في تحديد الحل، أو اتخاذ القرار، ومن الممكن أن يساعد المعلم الطلبة في التخطيط لإنجاز المهمة من خلال مساعدتهم في جمع المعلومات وإرشادهم إلى مصادر الحصول عليها.[1]

[1] رباحي، مرجع مذكور سابقا، ص ص 116-117

قد يكون من المفيد إرشاد الطلبة إلى كيفية تدوين أفكارهم والاحتفاظ بها في دفتر ملاحظات من خلال الكتابة أو الرسم، أو ربما مساعدتهم على التفكير بصوت عال من خلال ممارسة التفكير بصوت أمامهم في غرفة الصف، أن هذه الاستراتيجيات تساعدهم في تفحص أفكارهم وتوضيحها.

**7-4- مرحلة تفعيل الفكرة:**

يبدأ التفكير الإبداعي بفكرة أو بمجموعة من الأفكار والمقصود بالنشاط هو تفعيل الفكرة، وتطويرها، ويمكن على تطبيق أفكارهم وتنفيذها للكيف يمكن أن نستفيد من هذه الفكرة إلى أين يقودنا هذا التفكير كيف يمكن تطبيق هذه الفكرة بشكل علمي.

**7-5- مرحلة المراجعة:**

بعد تطبيق الفكرة أو حل المشكلة أو التوصل إلى استنتاج وقبل الانتهاء من المهمة الإبداعية، لا بد من حث الطلبة على التقييم والمراجعة من خلال طرح الأسئلة التالية، ما الذي تم انجازه؟ إلى أي مدى كان ناجحا؟ كيف يمكن القيام بالمهمة نفسها بشكل أفضل هل تم تحقيق الأهداف؟ ماذا تعلمنا من القيام بهذه المهمة؟ تبرز في هذه المرحلة من عملية التفكير الإبداعي أهمية التفكير الناقد، ويتضح التداخل بين مهارات التفكير المختلفة كافة فمن أهم مهارات التفكير الناقد كما يرى (باول paul.1995 ) مهارة تقييم الأفعال والسلوك وتعني هذه المهارة ببساطة أن المفكرين الناقدين يميلون إلى تقييم أعمالهم وسلوكهم وهو يعتقد أن الطريقة المثلى لتطوير هذه المهارة هي ممارستها من خلال التوصل إلى الحكم والتقييم، وشرح هذا التقييم وإعطاء مبررات له يكون المعيار أو المحك واضحا للمفكرين الناقدين أنفسهم عند تقييم سلوكهم وقرارتهم وأعمالهم ويكون هذا المعيار

موضعا للنقد وللتقييم أيضا ويعتقد باول Paul.1995 أن الفكر الناقد يتفحص النتائج يولي عناية كبيرة لهذه النتائج المترتبة على سلوك أو تصرف أو سياسة معينة عند التقييم.

ومما سبق يتبين لنا أن هذه المراحل تعتبر مراحل تمهيدية كل مرحلة تحضر إلى التي بعدها بطريقة متسلسلة حتى تصل إلى الحل المناسب للمشكلة. [1]

## 8-مهارات التفكير الإبداعي:

8-1- **الطلاقة:** تتضمن الطلاقة الجانب الكمي في التفكير الإبداعي، حيث تشكل مكونا أساسيا للتفكير الإبداعي، ويشير هذا المفهوم إلى قدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد ممكن من الاستجابات الملائمة لمشكلة معينة، بحيث تنطوي هذه الاستجابات على وجهة الحل التباعدية في ظل قلة المعلومات، وتنقسم الطلاقة إلى خمسة أنواع هي:

8-1-1- **طلاقة الأشكال:** وهي ما يسميها جيلفورد (Guilford)بالإنتاج التباعدي لوحدات الأشكال، كأن يعطي الفرد رسمة على كرة، ويطلب منه إجراء إضافات بسيطة، ليصل إلى أشكال متعددة وحقيقية.

8-1-2- **الطلاقة الفكرية:** ويعرفها جيلفورد (Guilford) بأنها القدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار التي تنتمي إلى نوع معين من الأفكار في زمن محدد، ومثال ذلك كأن يطلب من الفرد ذكر جميع الاستخدامات الممكنة لعلبة أعواد الثقاب، أو ذكر أكبر عدد ممكن من العناوين لقصة ما.[2]

**8-1-3- الطلاقة التعبيرية:** ويقصد بها القدرة على صياغة الأفكار في عبارات مفيدة، والقدرة على التفكير السريع في الكلمات المتسلسلة والدائمة والملائمة للموقف في موضوع

---

[1] رباحي، مصدر مذكور سابقا، ص ص 117-118

[2] قطامي، يوسف. (1990). تفكير الأطفال (تطوره وطرق تعليمه). الأهلية للنشر والتوزيع ، ص 652.

معين، ومثال ذلك كأن يطلب من الفرد كتابة جمل تشتمل على كلمات باستعمال حروف معينة، على أن تكون الجمل مفيدة وذات معنى.[1]

8-1-4- **طلاقة التداعي:** ويطلق عليها الطلاقة الترابطية، لأنها تعبر عن الإنتاج التباعدي لعلاقات المعاني في نموذج التكوين العقلي **لجيلفورد**، بحيث تشير طلاقة التداعي إلى القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من العلاقات أو الترابطات أو التداعيات الملائمة في المعنى لفكرة ما، ومثال ذلك كأن يطلب من الفرد أن يكتب أكبر عدد ممكن من المترادفات أو المتضادات لمجموعة من الكلمات المعطاة.[2]

**8-1-5- الطلاقة اللفظية (طلاقة الكلمات):** وتشير إلى القدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تتوافر فيها شروط معينة، حيث تقتصر على توليد عدد من الكلمات باعتبارها تكوينات أبجدية يعتمد عليها الفرد على مخزونه المعرفي في الذاكرة لتحقيق مطالب بسيطة تتطلبها تعليمات الاختيار وليس للمعنى دور هام، ومثال ذلك، كأن يطلب من الفرد أن يذكر كلمات تقرأ من اليمين إلى اليمين ومن اليسار إلى اليمين. [3]

8-2- **المرونة:** تعبر المرونة عن قدرة الفرد في عدم الاستمرار في العمل على أنماط قائمة ومحددة من الأفكار، وتغيير هذه الأنماط القائمة إلى أفكار جديدة، حيث يتم رؤية الأشياء من زوايا مختلفة. [4]

---

[1] السرور ناديا هايل، مقدمة في الإبداع ، عمان، دار وائل للطباعة والنشر و التوزيع، 2002، ص 118.

[2] الزيات فتحي مصطفى، الأسس المعرفية للتكوين العقلي، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، 1993، ص 509.

[3] يوسف قطامي، مرجع مذكور سابقا، ص. 652.

[4] أبو جادو و بكر ، مرجع مذكور سابقا، ص. 161.

كما يشير يوسف القطامي إلى أن المرونة تعبر عن القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغير الموقف، وهي عكس عملية الجمود الذهني الذي يميل فيه الفرد إلى تبني أنماط ذهنية محددة يواجه بها المواقف المتنوعة. [1]

ويرى **العتوم ( 2004)** بأن المرونة هي القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من الأفكار المتوقعة عادة، والتحول من نوع معين من الفكر إلى نوع أخر عند الاستجابة لموقف معين، أي أنها القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغير الموقف، فهي عكس الجمود الذهني ( Mental rigidity)، وتمثل الجانب النوعي للإبداع، وتأخذ المرونة عدة صور وهي المرونة التلقائية والمرونة التكيفية. [2]

ومما سبق يرى الباحث أن مهارات التفكير فيها تغطي جانب التعبير اللفظي و الكتابي وكذا الربط بين الافكار المتعددة وانشاء تمثلات جديدة بين الاشياء بمرونة عن طريق توليد مجموعة من الاستجابات المختلفة والمتنوعة تبين استعمالات غير مألوفة لشيء مألوف.

**8-3- الأصالة:** تعتبر الأصالة من أهم المتغيرات التي ترتبط بالتفكير الإبداعي، فكثيرا ما ينظر إلى الأصالة على أنها مرادفة للإبداع أو أنها مفتاح أساسياته، حيث أنها تتجلى أكثر في القدرة على رؤية المشكلة وتحديدها وطرحها على شكل مسألة، والقدرة على إيجاد حل ملائم وجديد لها، وقد أشار جيلفورد Guilford إلى أن أصالة التفكير تعني إنتاج ما هو غير مألوف، وما هو بعيد المدى، وما هو ذكي وحاذق.[3]

---

[1] يوسف قطامي، مرجع مذكور سابقا، ص. 654.

[2] العتوم، مرجع مذكور سابقا، ص256.

[3] عاقل، فاخر، مرجع مذكور سابقا، ص 29.

كما يقصد بالأصالة التجديد والانفراد بالأفكار، حيث تعتبر هذه المهارة أكثر المهارات ارتباطا بالتفكير الإبداعي، وجوهر الأصالة في القدرة على إنتاج أفكار غير مألوفة، وغير متوقعة، وتنتج مثل هذه الأفكار نتيجة قدرة العقل على صنع روابط بعيدة وغير مباشرة بين المعارف الموجودة في النظام الإدراكي، وقد تندرج مهارة الاستقلال تحت الأصالة إذا نظرنا إلى التفرد كمعيار للأصالة، وهذا التفرد ناتج عن قدرة الفرد على إدراك ورؤية المواقف من زوايا مختلفة، وعليه فإن الحساسية للمشكلات يمكن إدراجها تحت الأصالة أيضا.[1]

ويشير يوسف القطامي إلى أن الأصالة تختلف عن الطلاقة والمرونة من حيث:

- أن الأصالة لا تشير إلى كمية الأفكار الإبداعية المقترحة بل تعتمد على قيمة تلك الأفكار ،ونوعيتها، وجدتها وهذا ما يميزها عن الطلاقة.
- كما أن الأصالة لا تشير إلى نفور الفرد من تكرار تصوراته أو أفكار الشخصية، كما في المرونة، بل تشير إلى نفور الفرد –المفكر المبدع– من تكرار ما يفعله الآخرون، وهذا ما يميزها عن المرونة. [2]

وبناءً عليه يتضح بأن الأصالة تعني إنتاج أفكار جديدة نادرة ومتميزة ، فأصالة الفكرة أو الاختراع تكون بعدم وجوده من قبل، ويتميز بانه منتج ومفيد للمجتمع.

8-4- **الحساسية للمشكلات:** ذكر فتحي عبد الرحمان جروان بأن الحساسية للمشكلات تتضمن الوعي بوجود مشكلات – حاجات – عناصر ضعف في البيئة أو الموقف ويرتبط بهذه القدرة ملاحظة الأشياء غير العادية أو الشاذة أو المحيرة في محيط

---

[1] جروان، فتحي عبد الرحمان. (1999). الابداع مفهومه معاييره نظرياته قياسه تدريبه مراحله. دار الفكر، ص 84.

[2] يوسف قطامي ، مرجع مذكور سابقا، ص. 656.

الفرد، أو إعادة توظيفها وإثارة تساؤلات حولها، ومثال ذلك، لمدة لا يكون جهاز الهاتف بشكل يساعد الأطفال على طلب النجدة. [1]

ويرى عدنان يوسف العتوم أنه من خلال الحساسية للمشكلات يمكن اكتشاف المشكلات والصعوبات واكتشاف النقص في المعلومات قبل التوصل إلى الحل، أي أنها الوعي بوجود مشكلات أو إحتياجات أو عناصر ضعف في البيئة أو الموقف، كما أنها تتضمن ملاحظة الفرد الكثير من المشكلات في المواقف المعروضة، ويدرك الأخطاء، ويتولد لديه الاحساس والشعور بالمشكلة، مما يتطلب ارتفاع مستوى الوعي وزيادته. [2]

**( العتوم ، 2004، ص. 257)**

ويتضح مما سبق للباحث أن الحساسية للمشكلات تعني القدرة على اكتشاف المشكلات ورؤيتها من زاوية خاصة وهذا ما يتميز به المبدع حيث يرى ما عجز الاخرون عن رؤيته ويدرك التشابه بين المواقف ليستخرج لنا كل ما هو جديد.

### 9-مواصفات الفرد المبدع:

على الرغم من أن الكثيرين يرون أن الإبداع موهبة يتميز بها عدد قليل من الأفراد في المجتمعات، إلا أن علم النفس الحديث اتجه نحو القول أن كثيرا من أفراد تلك المجتمعات يمتلكون القدرة على الإبداع عندما نعترف أن علاماته لا يقتصر ظهورها فقط في الأعمال الفنية أو الأدبية أو العلمية عندهم، بل يتجاوز ذلك إلى طرائق تفكيرهم وفي إمتلاكهم أو اتباعهم أنماطا وقواعد ناجحة في تصريف أمور حياتهم مثل: الرغبة ووضوح الهدف

---

[1] جروان 1999، مرجع مذكور سابقا، ص. 85

[2] العتوم، مرجع مذكور سابقا، . 257

والإرادة والاجتهاد لتحقيق ذلك الهدف، عبر مرونة تستطيع متابعة العمل والثبات أمام التطورات والنجاح في التأقلم مع البيئات المختلفة والاستمرار في بذل الجهد من أجل النجاح، وقد حدد بعض السمات السلوكية للمبدعين حسب الاتي:

- حب الاستطلاع والاستفسار والحماس المستمر والمثابرة في حل المشكلات.
- الرغبة في التقصي والاكتشاف وتفضيل المهمات العلمية والرياضية والأدبية والفنية الصعبة.
- البراعة والدهاء وسعة الحيلة، وسرعة البديهة وتعدد الأفكار والاجابات وتنوعها بالمقارنة مع أقرانهم.
- اظهار روح الاستقصاء في آرائهم و أفكارهم.
- القدرة على عرض أفكارهم بصور مبدعة، والتمتع بخيال رحب وقدرة عالية على التصوير الذهني والتمتع بمستويات عقلية عليا في تحليل وتركيب الأفكار والاشياء.
- تكريس أنفسهم للعمل الجاد بدافعية ذاتية، ويهبون انفسهم للعمل العلمي أو الادبي لفترات طويلة ويميلون للمبادأة في أنشطتهم الإبداعية ويثقون في أنفسهم كثيرا.
- امتلاك خلفية واسعة وعميقة في حقول علمية وأدبية ولغوية وفنية مختلفة، كما أنهم كثيرون القراءة والاطلاع.
- المبدع يسأل أسئلة ابداعية ( مفتوحة النهاية) هي أسئلة في المستوى العقلي وأكثر عددا من غير المبدع.
- الاستقلالية في الفكر والعمل وكثيرون منهم يميلون للانعزالية والانطواء.
- انخفاض سمات العدوانية عندهم كما أنهم اكثر استقلالا من أقرانهم في الحكم على الأمور.[1]

[1] فلاح ، مصدر مذكور سابقا، ص ص 223-224

## 10-استراتيجيات تنمية التفكير الابداعي:

حسب ( **أبوجادو وبكر ، 2007،)**، فإنه ثمة مجموعة من الاستراتيجيات التي يمكن توظيفها واستخدامها في تعليم وتعلم التفكير الإبداعي وفيما يلي شرحا موجزا لها:

### 10-1-استراتيجية العصف الذهني:

لقد ساهم **اليكس اوزبورن (alex Osborn)** في تطوير الكثير من استراتيجيات التفكير الابداعي، حيث تعتبر استراتيجية العصف الذهني من أفضل ما عرف، وتحديدا احدى الاستراتيجيات الأكثر قوة في تنمية التفكير الابداعي وتهدف هذه الاستراتيجية الى كسر التفكير الاعتيادي للفرد وانتاج قائمة من الافكار المتنوعة.

10-2- **استراتيجية الاستعمالات:** تعتبر هذه الاستراتيجية وسيلة تستعمل للتحفيز العقلي mental stimulation أو التطبيق العملي، ويعتمد هذا على ما في ذهن الفرد في وقت حل المشكلة وهي استراتيجية مفيدة تستخدم لإخراج الفرد من التثبيت الوظيفي للأشياء ولتوظيف هذه الاستراتيجية فكر في أداة شائعة الاستعمال معروفة مثل فرشاة الاسنان أو القلم أو شيء أخر ثم فكر في مجموعة من الاستعمالات الممكنة لكل منها بغض النظر عن الاستعمال الاساسي للأداة أو اسمها أو كيف يتم التفكير في العادة.

10-3- **استراتيجية التحسينات:** استراتيجية التحسينات هي عكس استراتيجية الاستعمالات، فبينما تركز استراتيجية الاستعمالات على شيء معين شرك ألا يتغير الهدف الاصلي لهذا الشيء تركز استراتيجية التحسينات على تغيير شيء معين لتحسين الهدف الاصلي له والشيء موضوع السؤال يمكن أن يكون أي شيء من أنواع متعددة وليس فقط أداة.[1]

[1] ابوجادو و نوفل، مرجع مذكور سابقا، ص ص 177-178

10-4- **استراتيجية ما لو كان:** تتضمن هذه الاستراتيجية وصف فعل متخيل أو حل متخيل ثم اختيار الحقائق والظروف أو الاحداث الممكنة بدلا من القول بسرعة( هذا يبدو سيئا) أو ( هذا لن يصلح أبدا) ثم نترك نقدنا غير الواضح، حيث نتابع تماما كما تقوم عقولنا بإنتاج تطبيقات أو ظروف خاصة بالحقيقة الجديدة التي نتخيلها، ومثال ذلك ماذا لو كان هناك أداة لتفريغ العقل لمنعنا من الصدمة بالحقيقة.[1]

## 11- مستويات التفكير الإبداعي:

حدد "**تايلور**" (**Taylor**) خمسة مستويات للإبداع هي:

### 11-1- الابتكارية العبقرية:

أي التعبير الحر المستقل، الذي لا يكون للمهارة أو الأصالة فيها أهمية، مثل رسوم الأطفال التلقائية، أي تنظيم أجزاء المنظومة.

### 11-2-الإبتكارية الإنتاجية:

أي المنتجات العلمية والفنية التي تتميز بمحاولة ضبط الميل المستمر إلى اللعب الحر ومحاولة وضع أساليب تؤدي إلى الوصول إلى منتجات كاملة، أي إضافة علاقة جديدة لمنظومة معينة.

### 11-3-الإبتكارية الاختراعية:

ويمثلها المكتشفون الذي تظهر عبقريتهم باستخدام المهارات الفردية، التصورية أي إضافة عناصر جديدة للمنظومة. [2]

### 11-4- الابتكارية التجديدية (الإستحداثية):

[1] ابوجادو و نوفل، مرجع مذكور سابقا، ص-178

[2] شقير زينب محمود، رعاية المتفوقين والموهوبين، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 1998، ص272 .

وهي تعني مبدأ جديد ومسلمة جديدة تخرج منها رؤية جديدة، أي خلق منظومة جديدة.[1]

## 12-معيقات التفكير الإبداعي:

هناك عدة عوائق تقف كحجر أمام تنمية قدرات الابداع لدى المتعلم ، وقد ذكرها الباحثون المختصون فمنها ما هو متعلق بالفرد ومنها ما هو متعلق بالأسرة و المجتمع وكذا المنهج والمعلم وفيما يلي عرض موجز لها:

### 12-1-معيقات خاصة بالفرد:

يشير زيد الهويدي (2004) إلى وجود عدد من المعيقات الخاصة بالفرد نفسه تحول بينه وبين التفكير الإبداعي، وتتمثل في ما يلي:

- سيطرة التفكير النمطي على الفرد، أي أنه اعتاد على نوع محدد من التفكير، فدائما يسلك نفس الطريق في حل المشكلة حتى وإن كان هذا الطريق طويل، ومن الممكن إيجاد طريق أسهل وأقصر، فالفرد هنا لم يتلق التدريب الفعال في الوصول إلى هدفه بطريقة مختلفة ومثمرة.
- قلة التحدي وعدم وجود الإثارة تجعل حساسية الفرد للمشكلات ضعيفة وتجعله يتخلى عن حب الاستطلاع والتعرف على المشكلة وبذل المحاولة في حلها.
- عدم قدرة على التواصل مع الآخرين، وبالتالي إيصال أفكاره لهم، والاستفادة منهم، وذلك لعامل اختلاف اللغة أو قصور في تنمية اللغة الأساسية لدى الفرد نفسه.[2]
- الخوف من الفشل وضعف الثقة بالنفس، حيث يتكون لدى الفرد هاجس من خطأ النتيجة أو عدم القدرة في الوصول إليها.

---

[1] شقير، مرجع مذكور سابقا، ص 272.

[2] الهويدي زيد، الإبداع ماهيته واكتشافه وتنميته . دار الكتاب الجامعي، 2004، ص ص 75،76.

- الغموض والتوتر لدى وعدم القدرة على الاسترخاء والنوم وسيطرة الخيالات عليه إلى أن يصل لمرحلة لا يستطيع معها التمييز بين الحقيقة والخيال.[1]
- وفي نفس السياق، تشير نادية السرور (2005) أن العوامل الذاتية داخل الفرد مرتبطة بدرجة كبيرة بالعمل الإبداعي والقدرات الإبداعية مثل الأمان الشخصي والحرية، والانفتاح على الخبرة، والتقييم الذاتي. [2]

**12-2-معيقات خاصة بالأسرة:**

تقف الأسرة كعائق يمنع من ظهور التفكير الإبداعي لدى الابن، وذلك في حالة سيرها في الاتجاه الخاطئ، وتشير **ابتسام مفتاح الخفيفي** إلى أن هناك علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والقدرة على التفكير الإبداعي مستدلة بمجموعة من الدراسات منها دراسة ماكينون Mackinnon التي أجراها بمدينة كاليفورنيا، والتي أثبتت أن الآباء الذين يحترمون أبناءهم ويعطون لهم قدرا من الثقة في أنفسهم كانت لديهم القدرة على التفكير الإبداعي أعلى من أفراد المجموعة الثانية التي لقيت ضغطا من الوالدين أو أحدهما،وصاحب هذا الضغط قلق عال بشأن مستواهم الدراسي، كذلك دراسة بارلوف perloff ودراسة بروان Brown التي أبدت نفس الفكرة، وإضافة أن التساهل وتقبل الفردية كان لها الأثر الايجابي على القدرة على التفكير الإبداعي والأثر السلبي كان للتقييد والضغط الوالدي، ولعل من أهم المعيقات بالأسرة نذكر على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:

---

[1] الهويدي، مرجع مذكور سابقا، ص 76

[2] أبو جادو، صلاح الدين محمد علي، و نوفل، حمد بكر. (2007). تعليم التفكير (النظرية والتطبيق). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ص 161.

- المعاملة الوالدية التي تتصف بالقسوة وحب السيطرة على الأبناء.
- اختلاف آراء الأم والأب في أسلوب التربية مما يؤثر سلبا على تنمية التفكير لدى الأبناء.
- عدم متابعة الوالدين لسير إبنهم الدراسي ونتائج تحصيله في المدرسة.
- المستوى التعليمي والثقافي المنخفض للوالدين.[1]

**12-3- معيقات خاصة بالمجتمع والبيئة:**

إن المجتمع قد يكون عائقا كثيرا للتفكير الإبداعي، فمثلا عدم إعطاء الخيال حقه من الممارس والاهتمام بحجة أن الخيال سمة من سمات الطفولة، وتكون عيبا في الكبار، بل والأمر ينطبق حتى على اللهو واللعب، وينطلق ذلك من سيادة مفهوم حل المشكلات بين معظم الناس وحصرها في الجدية في العمل وعدم الهزل مع العلم أن سمة الهزل وخفة الظل سمة شخصية من سمات المبدعين، كما نجد نظرة المجتمع إلى المبدعين مختلفة إما أن يكونوا مهشمين وهذا ما نجده في المجتمعات المتخلفة، أو أن يكونوا مقيمين بشكل مميز، وهذا ما نجده في المجتمعات المتقدمة، وفي الحالتين يمكن اعتبارهم مختلفين عن النمط السائد في المجتمع، وبالتالي فالعوامل البيئية الخارجية يمكن أن تؤثر على القدرات الإبداعية لدى الفرد وتساعد على تطويرها أو إحباطها، ومن هذه العوامل: المستوى الاقتصادي، والمستوى الثقافي، والمستوى الاجتماعي، والأنماط التعليمية أو التربوية. [2]

---

[1] فارس، علي، مرجع مذكور سابقا، ص 64.

[2] حجازي سناء محمد نصر، سيكولوجية الإبداع تعريفه تنميته وقياسه لدى الأطفال، دار الفكر العربي، 2006، ص 213.

**12-4-معيقات متعلقة بالمدرسة:**

تتضمن المدرسة أو المؤسسة التعليمية مجموعة من العناصر التي تحد من القدرة على التفكير الإبداعي لدى التلاميذ، والتي نوجزها في ما يلي:

**12-4-1- معيقات خاصة بالنظام التربوي:** لا تزال الفلسفة العامة للمدرسة ودورها في المجتمع، وأهداف التربية ورسالة المعلم، تركز على نقل المعارف بدلا من التركيز على توليدها وتوظيفها، كما يعتمد النظام التربوي بصورة متزايدة على امتحانات تشتمل على أسئلة تتطلب مهارات معرفية متدنية، وكأنها تمثل نهاية المطاف بالنسبة للمناهج وأهداف التربية، وعليه فإن القول بأننا نعلم للامتحان، قد يعبر عن الواقع بدرجة كبيرة، كما أن التعليم من أجل التفكير أو تعليم مهارات التفكير شعار جميل نرفعه ونريده من الناحية النظرية، أما في الواقع، فإن الممارسات الميدانية لا تعكس هذا التوجه على الإطلاق، هذا إلى جانب قصور الإدارة المدرسية، وجهل القائمين عليها بأهمية التفكير، بل ومحاولتهم للأفكار الإبداعية، هذا إلى جانب الروتين الإداري داخل مؤسساتنا التربوية. [1]

**12-4-2- معيقات خاصة بالمعلم:** لعل من أهم معوقات تنمية التفكير الإبداعي المتعلقة بالمعلم نذكر على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:

- **التدريس التقليدي:**

يمثل التدريس التقليدي أكبر معيق التفكير الإبداعي، حيث يطلب المعلم من التلاميذ وبإصرار أن يجلسوا متسمرين في مقاعدهم دون حركة، كما أن العمل التعاوني بين التلاميذ عمل

[1] السعدني عبد الرحمان محمد، و عودة ثناء مليجي، التربية العلمية مداخلها واستراتيجياتها. دار الكتاب الحديث، 2006، ص 176.

مؤداه الفوضى، ويؤدي إلى عدم قدرة المعلم على السيطرة على القسم دون أدنى علم من المعلم بأن في بيئة تنمية التفكير الإبداعي هو مير وموجه للتلاميذ، والتلاميذ هم مشاركون في التعلم، ويرى بعض المعلمين تنمية التفكير الإبداعي هو مسير وموجه للتلاميذ، والتلاميذ هم مشاركون في التعلم، ويرى بعض المعلمين أن تنمية قدرات التلاميذ الإبداعية عملا شاقا ومضنيا، فالتلميذ المبدع لا يرغب في السير مع أقرانه في مناهج تفكيرهم، وقد يكون مصدر إزعاج للمعلم، وغالبا ما يرفض التسليم بالمعلومات السطحية التي ربما تعرض عليه.

- **تعبيرات المعلم وتعليقاته:**

لعل من أهم ما يعوق التفكير الإبداعي تعبيرات المعلمين داخل القسم وخارجه، ويمكن أن نذكر مجموعة من الأقفال العقلية Mind Blocks التي يمكن أن تعوق التفكير الإبداعي في ما يلي: (جوابك ليس منطقي –حل سخيف– أخطأت يا أحمق... وغيرها من العبارات). [1]

- **اتجاهات المعلمين نحو التفكير الإبداعي:** يعتقد بعض المعلمين أن القدرات الإبداعية لدى التلاميذ مورثة، وأن بيئة التعلم لها أثر قليل في تنمية هذه القدرات، ويرى البعض الآخر أن الموهبة تكفي دون تدريب للإبداع، وهما معتقدان خطأ، وكذلك فإن هناك عدد غير قليل من المعلمين وخاصة ذوي الاتجاهات السلبية نحو التفكير الإبداعي لا يعرفون كيفية تحديد الطرق التي يتبعونها، والمراد التعليمية التي يدرسونها لتشجيع الإبداع، وأيضا الشعور بالنقص والإيحاءات السلبية من قبل المعلم، واعتبار أنه ليس في الإمكان أبدع مما هو كائن.[2]

---

[1] فارس علي، مرجع مذكور سابقا، ص. 65.

[2] المرجع نفسه، ص 66

**12-4-3- معيقات خاصة بالمنهج:**

تشير الدراسات التقويمية للمناهج التربوية إلى أنها لم تصمم على أساس تنمية الإبداع، والأدب التربوي في مجال الإبداع يؤكد على الحاجة إلى تبني مناهج تربوية وبرامج تعليمية هادفة ومصممة لتنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ.

ويعوق تكدس المنهج غالبا المعلمين عن تنمية القدرات الإبداعية لدى التلاميذ، خاصة عندما يشعرون بأنهم ملزمون بإنهاء المادة الدراسية من ألفها إلى يائها، وخاصة أنه لا يوجد في الأدب التربوي ما يؤكد تغطية المادة الدراسية وقطها بالكامل تعني أن التلاميذ قد تعلموها، وعلى المعلم الذكي المبدع أن يدرك هذه الحقيقة، وعلى الرغم أن المعلمين المبدعين قد لا يغطون المادة الدراسية إلا أن تلاميذهم يحتفظون بالمعلومات والمعارف التي كانوا قد تعلموها، علاوة على نمو مهاراتهم وقدراتهم التفكيرية الإبداعية.

ويمكن تلخيص المعيقات الخاصة بالمنهج في ما يلي:

- كون المنهج عبارة عن معلومات ومعارف ومفاهيم تحشر في ذهن التلميذ لا تقيده في حياته العلمية أو العملية.
- يكون المنهج خالي من التطبيقات والأنشطة المفتوحة التي تعزز القدرة على التفكير الإبداعي.
- يحد من إبراز قدرات المعلم وطاقته العلمية.[1]

ومن هنا يمكن القول أن معيقات التفكير الابداعي متعددة منها ما هو متعلق بالفرد وامكاناته واستعداداته ورغبته في الابداع، ومنها ما هو متعلق بالجو الأسري الذي يكون حاجزا يحول دون خلق أفكار جديدة فأسلوب التربية وطريقة التعامل و كذا المستوى الثقافي للأولياء يعيق الإبداع في حين هناك معيقات أخرى خاصة بالمجتمع والبيئة، فهذا الاخير

[1] فارس، مرجع مذكور سابقا، ص 66.

قد يكون عائقا للإبداع بعدم إعطاء فرصة لمن له أفكار إبداعية أو تهميشهم لعدم معرفة قيمتهم فالمجتمع يمكن أن يكون سبب السلوك الابداعي أو العكس، وهذا بعدم توفير الجو الملائم لذلك، وهناك معيق أخر خاص بالمدرسة منها ما تعلق بالمعلم من خلال طريقة تدريسه التقليدية ومنها ما تعلق بالمنهج الذي لا يشجع على الإبداع ويعتمد على التلقين والحفظ.

## 13- وجهات نظر مدارس علم النفس في التفكير الإبداعي:

لقد أعطت مدارس علم النفس تفسيرها في التفكير الإبداعي بما يتماشى مع اطارها النظري العام في السلوك وفيما يلي عرضنا موجزا لهذه الآراء:

### 13-1- وجهة نظر المدرسة الإنسانية:

يرى أصحاب هذه المدرسة ومنهم **ماسلو و روجرز** أن الأفراد جميعا يملكون القدرة على التفكير الإبداعي وأن تحقيق هذه القدرة يتوقف على المناخ الاجتماعي الذي يعيشه الفرد فإذا كان المناخ صالحا يخلوه من الضغوط التي تحكم الفرد على مسايرة الآخرين فإنه سيحقق مستوى عال من الابتكار الذي عن طريقه يحقق ذاته، ويتمتع بصحة نفسية جيدة وإن الفروق الفردية للتفكير الإبداعي ما هي إلا اختلافات في الدرجة.

إن الاتجاه الإنساني جاء رد فعل تجاه التحليل النفسي من جهة وتجاه السلوكية من جهة ثانية ولذلك يطلق عليه البعض القوة الثالثة فهو يعارض السلوكية باعتبارها آلية لا تأخذ الشخصية ينظر الاعتبار كتركيب متكامل. وكذلك يعارض وجهة نظر التحليل النفسي الذي اعتمد على معلومات الشخص الفرد المريض.[1]

---

[1] الداهري صالح حسن أحمد، سيكولوجية الإبداع والشخصية، دار صفاء للطباعة والنشر، 2008، ص ص 37،39.

### 13-2- نظرية التحليل النفسي:

إن المحرك الأساسي للأعمال الإبداعية من وجهة نظر فرويد هو تلك الصراعات الداخلية للفرد التي لم تحل وظلت مكبوتة في مستوى اللاشعور، كما أن عملية التفكير الأولية مرتبطة باللاشعور والهو، وتتصف بالبدائية والغريزية ويقابلها في نظرية فرويد عملية التفكير الثانوية التي تتصف بالواقعية والمنطقية وترتبط بالواقعية والمنطقية وترتبط بالشعور بالانا الواعية.

إن عملية التفكير الأولية لها مضامين مباشرة تتعلق بالعملية الإبداعية، إذ أن النشاط الإبداعي لدى الراشدين يبدأ عندما توقظ نبراتهم الفضولية غير المشبعة فإذا كان الفرد فنان فإنه يستجيب لحاجاته الطفولية غير المشبعة بتحقيق عمل فني إبداعي والفرد المبدع عند فرويد شبه الفرد العصابي من حيث أن لدى كليهما حاجات غير مشبعة ومكبوتة في اللاشعور، ولكنهما يختلفان من حيث أن الفرد المبدع لديه قدرة على التعبير عن حاجته غير المشبعة بعمل إبداعي، إن عملية التفكير الأولية المقنعة لها أصولها الغريزية التي تمثلها الحاجات غير المشبعة وتحمل منها انفعالية قوية يستطيع المبدعون استثمارها في تطوير أفكارها الشخصية بطريقة تضفي عليها معنى كبيرا ومقبولا في المستوى العالمي.

وقد استخدم العلماء التحليليون أمثال أديسون Edicon وبيكاسو picasso لتوضيح اثبات لآرائهم في تفكير العملية الإبداعية على أساس الخبرات المبكرة لهؤلاء والصراعات اللاشعورية لحاجاتهم في الطفولة غير المشبعة.[1]

**13-3- النظرية السلوكية:**

ظهرت هاته النظرية بعد ظهور مدرسة التحليل النفسي ، حيث فسرت الابداع بناءً على مسلماتها حيث تعتبره عبارة عن ارتباطات بين المثير والاستجابة ونذكر من روادها كل من "ميدنيك" و "سكينر".

حيث ركز " ميدنيك" في تفسير للإبداع على قدرة الفرد على صياغة افكار قديمة صياغة تتسم بالحداثة، ويتوقف ظهور الإبداع بصفته نشاطا عقليا على وجود ثروة من الأفكار المكتسبة من خلال الخبرة التي يصوغها صياغة جديدة أو يضعها في تراكيب وقوالب غير مألوفة، من خلال العناصر الاولية للتفكير التي تسمح بصياغة عمليات الفرد الابداعية.[2]

ويرى سكنر Skinner إن هناك تفاعل بين عاملي الوراثة والبيئة في الإبداع ويدعم من الوراثة والبيئة يقوم الطفل بتأدية أعمال متعددة في بيئته، وإذا لاقت هذه الأعمال التعزيز reinforcement المناسب فإن ذلك سيؤدي إلى ظهور الإبداع، ويخلص "سكنر" إلى القول أن الأفعال محكومة بنتائجها، فإذا لاقت تعزيزا قد يحدث الإبداع وإذا واجهت العقاب punichment، أو لم يحصل لها تعزيز فإن السلوك سينطفئ منذ ولادته.

---

[1] جروان فتحي عبد الرحمان، الابداع مفهومه معاييره نظرياته قياسه تدريبه مراحله، دار الفكر، 2002، ص ص 80،81.

[2] السرور، ناديا هايل 2002 ، ص 57.

تذهب النظرية السلوكية بزعامة واطسون Watson إلى أن التفكير الإبداعي تفكير ترابطي ناتج عن العلاقة بين المثير والاستجابة وتحدد قيمة التفكير الإبداعي بمدى نوعية الرابطة بين المثير والاستجابة. [1]

## 13-4- النظرية الاجتماعية:

تؤكد هذه النظرية على دور المناخ والوسط الاجتماعي في عملية الإبداع والإنتاج الإبداعي،وتأثير العوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للإبداع وكذلك تأثير العوامل التربوية.

وترى هذه النظرية أن ما نسميه إبداعا ليس خاصية محددة للشخصية بل هو شيء متغير يصعد ويهبط بتأثير الظروف وأوضاع الحياة التي تساعد على النمو والازدهار أو الذبول والموت وإن أي إبداع أو اكتشاف لا يظهر في أدمغة معزولة عن سياق التمثيلات المبدعة كمعارف المعاصرين والأقدمين وفي تاريخ العلم وتوجد حالات من الاكتشافات المتزامنة لباحثين عملوا بشكل مستقل وهذا ما يشكل برهانا على وجود العامل الاجتماعي.

إنه يمكن أن تظهر في سياق نمو الطفل جملة من عوامل المحيط التي تنمي وتحرص أو تحبط وتعيق تطور الخصائص الإبداعية للشخصية ولقد أظهرت كثير من الدراسات التي وقفت على تأثير الأسرة أن الأسلوب التربوي المعتدل للآباء اتجاه أبنائهم، بما يحتويه من التشجيع على الاستقلالية العقلية وخلق الظروف المناسبة لتطور الاهتمامات والاستعدادات في مجالات النشاط المختلفة يمكن أن يسهم في تطور الشخصية المبدعة، وخلق جمله من الظروف التي تدفع أو تنمي تطور السلوك الإبداعي للشخصية في إطار المدرسة والأسرة مثل عدم الإكراه

[1] المصدر نفسه، ص ص،64-65.

تشجيع الاتصال المخاطرة، اختيار الصعب في الحدود المقبولة وهناك في المدرسة حالات ومواقف خاصة تقود إلى تطور روح البحث والتفكير الإنتاجي المنطق والمواقف المبدعة وهذه المواقف يمكن له أن تكون تشجيع التلاميذ على طرح الأسئلة وتعريفهم على الفعل في إيجاد الأفكار الجيدة. [1]

**13-5- النظرية المعرفية:**

يركز هذا الاتجاه على ان التفكير الإبداعي الذي يمثل عملية ذهنية تسير وفق سلسلة من العمليات التي يتم من خلالها معالجة الموضوع وربطه بعدد كبير من الخبرات التي يتم تخزينها في البنية المعرفية للمتعلم، ويعمل على ادخالها ضمن( internalized) ثم يقوم بدمجها ( intergrate) في بنائه المعرفي، حيث يصل في النهاية الى حلول جديدة و اصيلة، يمكن ان تظهر هذه النتاجات على صورة أداءات ومعالجات و بنى معرفية.[2]

فالإبداع وفقا للنظرية المعرفية يمثل طرائق مختلفة في الحصول على المعلومات ومعالجتها، وطرائق مختلفة أيضا في الدمج بين هذه المعلومات من أجل البحث عن الحلول الأكثر كفاءة للمشكلات الابداعية، ويؤكد هذا الاتجاه على أهمية دقة الادراك وثراء التنبيه البيئي وكمية المعلومات الواردة والمخزنة والقدرة على التحكم الارادي في مجاله وتشكيله و علاقة ذلك كله بالإبداع.[3]

---

[1] الداهري ، مرجع مذكور سابقا، ص ص 32-33

[2] خليفي علية، مرجع مذكور سابقا، ص ص. 171-172

[3] الكناني ممدوح عبد المنعم، سيكولوجية الابداع واساليب تنميته، عمان، دار المسيرة، 2005، ص57.

ونستخلص من النظريات أن كل واحدة فسرت التفكير الإبداعي من وجهة نظر روادها والمنهج الذي يتبعونه ويمكن الاستفادة منهم من خلال الاخذ بإيجابيات كل نظرة والاستفادة منها، حيث أن نظرية التحليل النفسي أكدت على ان التفكير يحدث على مستوى الشعور ولكن يركزون على الارتباطات اللاشعورية التي تدفع الفرد للعمل الإبداعي ويفسرون ذلك بأن الحاجات الغير المشبعة في الطفولة تدفعهم للإبداع في الكبر، في حين النظرية السلوكية تعتبر الإبداع عبارة عن ارتباطات بين المثير والاستجابة وترى أن أي فعل مربوط بنتيجته فإذا لاقى تعزيزا سيظهر الابداع واذا لاقى عقابا سيختفي، أما النظرية الاجتماعية فترى أن الإبداع مرتبط بالوسط الذي يعيش فيه الفرد والظروف التي تؤثر بالإيجاب أو السلب حيث أن أسلوب التنشئة الأسرية مثلا يؤثر في نمو الشخصية الإبداعية والعكس صحيح، أما النظرية المعرفية ترى أن الإبداع يتم في سلسلة من العمليات الذهنية بربط خبرات الماضي مع الحالية ودمجها مع بعض لإنتاج أفكار جديدة وأصيلة.

## 14-قياس التفكير الإبداعي:

تورد نادية السرور (2005) مجموعة من المعايير التي يمكن أن نميز بها جودة الاختبار المعد لقياس التفكير الإبداعي، ومن جملة هذه المعايير ما يلي:

- وجود أساس نظري يستند إليه الاختبار.
- أن تمثل أبعاد الاختبار أو فقراته مظاهر السلوك الإبداعي.
- أن تكون بنود الاختبار جذابة بالنسبة للفئة المستهدفة.
- أن تتسم تعليمات الاختبار بالوضوح، ومناسبته للخصائص النمائية للفئة المستهدفة.
- أن يتمتع الاختبار بدرجة مقبولة من الخصائص السيكو مترية. [1]

[1] السرور ناديا هايل، تعليم التفكير في المنهج المدرسي، عمان، دار وائل للنشر للطباعة والنشر والتوزيع، 2005، ص87

وقد عملت حركة القياس على تنوع الاختبارات التي اهتمت بقياس التفكير الإبداعي لدى الأفراد، حيث استند اتجاه حركة القياس إلى بناء اختبارات لقياس الخصائص الشخصية، والاتجاهات، فيما نصب الاهتمام على بناء اختبارات لقياس الجانب الأداء الحركي أو الفني أو الموسيقى، ولعل من أهم الاتجاهات التي ساهمت في قياس التفكير الإبداعي نجد اتجاه جيلفورد ويول تورانس، حيث أن مراجعة المقاييس التي اعتمداها استندت بشكل أكبر على العملية الإبداعية نفسها، ويتضح ذلك جلبا من خلال أداء المفحوصين على فقرات الاختبار التي يمكن من خلالها إعطاء قيم رقمية للاستجابات التي يقدمونها على هذه الفقرات، والتي تقيس مهارات التفكير الإبداعي التي اقترحوها، وهي الطلاقة، والمرونة والأصالة، والحساسية للمشكلات.

ومن بين أهم هذه الاختبارات نجد اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الذي ترجم إلى أكثر من (33) لغة عالمية، وهذا دليل على مدى انتشار هذا الاختبار، حيث يتألف هذا الاختبار من أربعة اختبارات، اثنان منها اختبارات أشكال (Figural Tests) هي صورة الأشكال (أ) وصورة الأشكال (ب) المكافئة لها، واثنان اختبارات ألفاظ، هي صورة ا الألفاظ (أ) وصورة الألفاظ (ب) المكافئة لها، وقد ظهرت هذه الاختبارات عام (1966) نتيجة الجهود المكثفة التي بذلها تورانس في جامعة مينسوتا Minnesota على مدار (09) سنوات متتالية من البحث والدراسة. [1]

[1] أبو جادو و نوفل، مرجع مذكور سابقا، ص ص 206-20..

**خلاصة:**

التفكير الابداعي أحد الملكات العقلية التي تساهم في تطور الامم ويستطيع الانسان الوصول به الى اعلى المراتب، الامر الذي دفع للاهتمام ودعم مراكز البحث الابداعية سعيا منها الى الاستفادة من خدمات المبدعين واختراعاتهم، في شتى المجالات الحياتية خاصة منها التعليمية حيث ان مواجهة التحديات ومواكبة العصرنة تفرض عليها اعطاء حيز من الاهتمام وادخالها تعليمها في المقرر الدراسي اصبح امرا ضروريا.

# الفصل السادس : المراهقة

**تمهيد:**

يعتبر النمو خاصية لدى كل الكائنات الحية وهو عبارة عن سلسلة متتابعة من التغيرات التي تهدف إلى النضج، وفي هذا الفصل سنتطرق الى مرحلة المراهقة المتزامنة مع مرحلة التعليم الثانوي حيث تعد مرحلة جد حساسة في حياة الانسان نظرا لما تتميز من تغيرات جسمية وانفعالية اجتماعية وعقلية حيث يتعرض فيها التلميذ لمجموعة من الصراعات والاضطرابات نظرا للمواقف الجديدة التي يتعرض لها تباعا، كل هذه التحولات هي التي تحدد لنا ملامح شخصية التلميذ فيما بعد، وقد كانت هاته المرحلة محل اهتمام الباحثين على مر الزمن وحاولوا ازالة الغموض الذي يتملكها بإجراء العديد من البحوث والدراسات، حيث سنتطرق لمفاهيمها وخصائصها ومراحلها وكذا حاجاتها ومشاكلها.

## 1- تعريف المراهقة :

المراهقة مرحلة حساسة يمر الانسان في حياته وهي مرحلة انتقالية بين الطفولة وسن الرشد غير أن هذه المرحلة ليست بهذه البساطة من التعريف فمنذ أن حظت باهتمام الباحثين أخذت التعاريف تتوسع حسب المجالات والجوانب التي تحيط بها.

### 1-1- لغة:

رهق من قارب سن الرشد. [1]

كلمة المراهقة تقابلها في اللغة الأجنبية adolescence وهي مشتقة من الفعل اللاتيني "adolescere ومعناه التدرج نجو النضج الجسمي والعقلي و الانفعالي والاجتماعي.[2]

### 1-2- اصطلاحا:

يعرفها " ستانلي" بأنّها فترة من العمر ، تتميز فيها التصرفات السلوكية للفرد بالعواصف والانفعالات الحادة والتوترات العنيفة. [3]

وعرفها " ميخائيل اسعد" بانها فترة نمو جسدي وظاهرة اجتماعية ومرحلة زمنية كما أنها فترة تحولات نفسية عميقة،[4] إضافة للتحولات الجسمية.

---

[1] البقاعي يوسف محمد، قاموس الطلاب عربي-عربي ، دار الفكر، 2003. ، 625.

[2] زهران حامد عبد السلام، *علم النفس الطفولة والمراهقة* ، القاهرة، عالم الكتب، 1977، ص289.

[3] الجسماني عبد العلي، *سيكولوجية الطفولة و المراهقة وحقائقها الاساسية*، الدار العربية للعلوم، 1994 ، ص196 .

[4] ميخائيل ابراهيم أسعد ، *مشكلات الطفولة والمراهقة*، دار الآفاق، 1991، ص225.

أما "حامد عبد السلام" فعرفها: بأنها انتقال من الطفولة إلى مرحلة الرشد والنضج، فالمراهقة مرحلة تأهب لمرحلة الرشد. [1]

من خلال التعاريف السابقة يمكن القول أن المراهقة مرحلة حساسة و مهمة في حياة الفرد وفترة حاسمة في تكوين شخصيته، حيث تمتاز بتغيرات في جميع نواحي النمو سواءً الجسمية الانفعالية الاجتماعية وهذه التغيرات تجعل المراهق يستقل بذاته ويصبح مسؤولا عن أفعاله.

## 2- مراحل المراهقة :

**هناك عدة تقسيمات للمراهقة نذكر منها:**

### 2-1-تقسيم عبد السلام زهران (1977):

1- المراهقة المبكرة: تمتد من 12-13-14 سنة.

2- المراهقة الوسطىالمبكرة: 15-16-17 سنة.

3- المراهقة المتأخرة: تمتد من 18-19-20-21 سنة. [2]

### 2-2- تقسيم ميخائيل ابراهيم (1991)

هناك ثلاث مراحل هي :

- مرحلة المراهقة المبكرة : تمتد من سن 11 سنة إلى 14 سنة.
- مرحلة المراهقة المتوسطة: تمتد من سن 14 سنة إلى 18 سنة
- مرحلة المراهقة المتأخرة: تمتد من 18 سنة إلى 21 سنة.

فمرحلة المراهقة إذا بصفة عامة هي فترة نمو شاملة ومن خلالها يستطيع الكائن البشري الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد. [3]

---

[1] زهران، المصدر نفسه، ص289.

[2] زهران، المرجع نفسه

[3] ميخائيل، مرجع مذكور سابقا، ص 25

**2-3- تقسيم عبد العلي الجسماني (1994)** هناك ثلاث مراحل هي :

- مرحلة المراهقة المبكرة : تمتد من سن 11 سنة إلى 14 سنة.
- مرحلة المراهقة المتوسطة: تمتد من سن 14 سنة إلى 18 سنة
- مرحلة المالمراهقة:أخرة : تمتد من 18 سنة إلى 20 سنة.[1]

## 3- خصائص المراهقة :

إن مرحلة المراهقة تختص عن باقي مراحل الحياة بأشياء هامة ألا وهي التحولات والتغيرات التي تطرأ على الفرد من الناحية الجسمية، الانفعالية، النفسية، الاجتماعية والحركية و من هذه الخصائص :

### 3-1- النمو الجسمي :

تعد التغيرات التي تحل بالجسم خلال هذه الفترة مؤشرا لنمو المراهق وعليه أن يتكيف مع تغيرات أعضاء جسمه ويستجيب للنتائج و الآثار التي تتركها تلك التغيرات، ومن هنا فإن مرحلة المراهقة تمتاز بسرعة النمو الجسمي واكتمال النضج حيث يزداد الطول والوزن وتنمو العضلات والأطراف ولا يتخذ النمو معدلا واحدا في السرعة في جميع جوانب الجسم، كذلك تؤدي هذه السرعة إلى فقدان المراهق القدرة على الحركة ويؤدي ذلك إلى اضطراب السلوك الحركي.[2]

### 3-2- النمو الحركي :

وهو نمو تابع للنمو الجسمي في بداية فترة المراهقة حيث نرى نمو سريع يتبعه عدم توازن حركي مما يجعل المراهق كسولا ويبدي عدم توافق بالحركات فتسقط من يده الاشياء ويرتطم بما يواجهه

---

[1] الجسماني، مرجع مذكور سابقا،ص 44

[2] عيسوب عبد الرحمان، *معالم علم النفس*، القاهرة، دار النهضة، 1984.، ص81.

من أثاث بعد تحمله للمسئوليات يظهر التوافق الحركي ، ومع استمرار النضج يبحث في المراهقة المتأخرة عن الحركة المتآزرة كالعزف على الموسيقى.[1]

**و** يتفق معنى النمو الحركي الى حد كبير مع المعنى العام للنمو من حيث كونه مجموعة من التغيرات المتتابعة التي تسير حسب أسلوب ونظام مترابط ومتكامل خلال حياة الانسان، وقد جاء تعريف أكاديمية النمو الحركي المنبثقة من الجمعية الامريكية للصحة والتربية البدنية والترويح 1980 بما يفيد المعني السابق للنمو الحركي، حيث قدمت تعريفا للنمو الحركي مفاده أن النمو الحركي عبارة عن التغيرات في السلوك الحركي خلال حياة الانسان والعمليات المسؤولة عن هذه التغييرات.[2]

**3-3- النمو المعرفي والعقلي :**

تتميز فترة المراهقة بأنها فترة تميز ونضج في القدرات والنمو العقلي عموما، وهو يسير من البسيط الى المعقد أي من مجرد الادراك الحسي الحركي إلى إدراك العلاقات المعقدة والمعاني المجردة[3]، حيث لا يوجد فاصل بين النمو العقلي للفرد بمرحلة الطفولة ومرحلة المراهقة بل أن النمو العقلي بمرحلة المراهقة هو امتداد للمرحلة السابقة، وعملية الفصل و التحديد هو لغرض الدراسة والبحث وبطبيعة الحال فإننا لا نستطيع ان نفصل النمو العقلي عن سائر الجوانب النمو الاخرى على اعتبار ان كل منها يؤثر و يتأثر في الجانب الأخر.[4]

---

[1] غباري ثائر احمد، و أبوشعيرة خالد محمد، *سيكولوجيا النمو الانساني بين الطفولة والمراهقة*، دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع، 2015، ص234.

[2] كامل أسامة راتب، *النمو الحركي* ط2، دار الفكر العربي، 1994، ص33.

[3] زهران حامد عبد السلام، *علم النفس الطفولة والمراهقة*ط. 6، القاهرة، جامعة عين شمس، 2005

[4] غباري وأبوشعيرة، المجع نفسه، ص 235

والمراهقة باعتبارها مرحلة تغيرات عديدة في جميع نواحي النمو فإن المراهق يميل الى الاستطلاع والاكتشاف و البحث للحصول على اجوبة حول المفاهيم المبهمة لديه، فيصبح دائم التساؤل و التفكير عن كل ما هو مجهول لديه.

قال **جيزيل** " الجانب العقلي هو عملية متسلسلة من التكون الشكلي لجهاز رد الفعل لدى الفرد، جهازا موحدا يعبر عن نفسه بطريقة متناسقة من السلوكيات تحدد المخلوق ككل وتشمل الطريقة البنائية والحركية، الحسية الرمزية من التصرف" .[1]

**وينمو المراهق معرفيا في الجوانب التالية:**

**3-3-1- الادراك:**

للمراهق إدراك يمتد من الاشياء الملموسة إلى أثار هذا الشيء الملموس وجوانب الزيادة والنقصان للأثر التابع. [2]

يتجه إدراك المراهق إلى إدراك العلاقات المجردة و الغامضة والمعنوية والرمزية، وعلى هذا الأساس وبهذا التطور نجده لا يتقبل الأفكار الجاهزة والتي لا تقوم على البرهنة والإقناع.[3]

---

[1] غباري و أبو شعيرة، مرجع مذكور سابقا، ص، 236.

[2] غباري و أبو شعيرة،المرجع نفسه، ص، 237.

[3] محي الدين مختار، *محاضرات في علم النفس الاجتماعي، الجزائر* ديوان المطبوعات الجامعية، 1982.، ص163.

**3-3-2- التذكر:**

له أيضا أوجه مختلفة عن الطفولة ، فالمراهق تنمو قدراته على الاستدعاء والحفظ ويبلغ التذكر المراهق قمته في السنة الخامسة عشر ويتأثر بدرجة ميل المراهق لهذا الموضوع.

**3-3-3- التفكير :**

يتأثر تفكير المراهق في عمقه وارتفاع مستواه الى البيئة المحيطة به فيبدأ بالتعميم الرمزي لمستويات مثل الفضيلة والعدالة.[1]

ورغم أنه يرتفع عن التفكير الحسي ويرتقي إلى مرتبة التفكير المجرد، إلا أن هذا الرقي يستخدم فيه الاستدلال بنوعيه الاستقراء والاستنتاج، وما يهم المراهق أن تفكيره مبني دائما على افتراضات لحل المشكلات.[2]

3-3-4- **التخيل:**

و هو ابن التفكير ويزداد ارتباطهما – التفكير والتخيل – كلما اقترب المراهق من الرشد.

والفروق بين تخيل الاطفال و تخيل المراهقين، أن تخيل المراهق فيه وصف للمشاعر والانفعالات وزيادة التفكير بالجو العاطفي وتخيل فني جمالي للأشياء ( وتخيل الفتاة المراهقة يفوق خيال الشاب المراهق)[3]، يتسم خيال المراهق بأنه الوسيلة التي يتجاوز من خلالها حواجز الزمان والمكان، وله وظائف عدة عليه أن يحققها، فهو أداة ترويحية كما انه مسرح للمصالح غير المحققة وهو يرتبط

---

[1] غباري و أبو شعيرة، مرجع مذكور سابق، ص. 237

[2] محي الدين، مرجع سابق ، ص.163.

[3] غباري و أبو شعيرة، مرجع نفسه، ص. 237

بالتفكير ذلك أن الخيال يعتبر وسيلة من وسائل حل المشاكل بالنسبة للمراهق بل يعتبر وسيلة هامة لتحقيق الانفعالات. [1]

**3-3-5- الذكاء :**

هو محصلة النشاط العقلي كله، أو هو القدرة العقلية العامة التي تبين المستوى العام للفرد كما عرفه بيرت « بأنه القدرة العقلية المعرفية، ويقصد به عدم تأثره بالجوانب الجسدية بل تأثره بالنواحي الإدراكية وبهذا في هذه المرحلة وجب استخدام اختبارات الذكاء والقدرات والاستعداد لتحديد مستوى العمل المدرسي من جهة واكتشاف إمكانيات وقدرات التلميذ من جهة أخرى لنضمن له بدء التعمق الدراسي بالأخص التوافق الدراسي الجيد».

إضافة لهذا تنموا لدى المراهق القدرات الإبداعية حيث يصبح قادرا على عرض العديد من الأفكار التي تنتج أساليب جديدة للتعامل مع الأشياء، وقدرات فنية مثل الرسم والتصميم والميل إلى العزف على الآلات.[2]

**3-4- النمو الاجتماعي :**

تتميز العلاقات الاجتماعية في مرحلة المراهقة بأنها أكثر تمايزا و أكثر اتساعا و شمولا وباتساع دائرة العلاقات الاجتماعية يتخلص المراهق من بعض جوانب الإثرة و الأنانية التي تطبع سلوكه في مرحلة الطفولة و أثناء تفاعله تتأكد لديه مظاهر الثقة بالنفس و تأكيد الذات و يتولد لديه

---

[1] محي الدين، مرجع مذكور سابقا، ص. 163

[2] كامل سهير احمد، *سيكولوجية نمو الطفل- دراسات نظرية وتطبيقات عملية-* ، القاهرة، مركز الاسكندرية للكتاب، 1999

شعورا بالانتماء و الولاء لجماعة الرفاق، ويتصف النمو الاجتماعي في المراهقة بمظاهر و خصائص أساسية تتمثل فيما يلي :

– يميل إلى الجنس الأخر و يؤثر هذا الميل على نمط سلوكه و يحاول أن يجذب انتباه الجنس الآخر بطرق مختلفة .

– الثقة وتأكيد الذات فيتخفف من سيطرة الأسرة ويؤكد شخصيته ويشعر بمكانته.

– الخضوع لجماعة النظائر حيث يخضع لأساليب الأصدقاء والخلان ومسالكهم ولمعاييرهم ونظمهم ويتحول بولائه الجماعي من الأسرة إلى الرفاق والأقران.

– يدرك العلاقات القائمة بينه وبين الأفراد الآخرين حيث يلمس ببصيرته أثار تفاعله مع الناس فينفذ ببصيرته إلى أعماق السلوك ويلائم بين الناس وبين نفسه.

– إتساع دائرة التفاعل الاجتماعي فتتسع دائرة نشاطه الاجتماعي ويدرك حقوقه وواجباته ويتخفف من أنانيته ويقترب سلوكه من معايير الناس ويتعاون معهم في نشاطه ومظاهر حياته الاجتماعية . [1]

**3-5- النمو الانفعالي:**

نتيجة للتغيرات الجسدية وزيادة النشاط الجنسي تتأثر الحياة الانفعالية للمراهق ونلخص أهم الخصائص الانفعالية للمراهقين فيما يلي:

---

[1]شتا رواية هلال أحمد، *حاجات المراهقين الثقافية الإعلامية*، القاهرة، مركز الإسكندرية للكتاب، 2006، ص40.

- تتسم انفعالات المراهق بالعنف والتهور وعدم التناسب مع المثيرات إضافة الى عدم قدرة المراهق على التحكم بها إجمالا.
- عدم الثبات الانفعالي والتردد بين سلوك الكبار وسلوك الاطفال وكذلك التناقض الانفعالي فنجد الكره يقترن بالحب ، الشجاعة بالجبن.[1]

فقد لوحظ بأن المراهق في هذه المرحلة يتصف بشدة الحساسية الانفعالية وسرعة الثأر نتيجة اختلال توازنه الغدي، ولتغير المعالم الادراكية للبيئة المحيطة به، فالتغيرات الفيزيولوجية والعضوية التي تطرأ على جسم المراهق تؤثر على مشاعره وأحاسيسه وفي سلوكه مما يجعل المراهق في الغالي أميل إلى السيطرة والسيادة والاهتمام بالأمور العاطفية، كما أن هذه التغيرات تؤثر في مشاعر اتساق الذات لدى المراهق إلا أنها تستمر حتي يحقق نضجه الكامل، وحتى يألف الفرد هذه التغيرات وتصبح عادية بالنسبة اليه" المراهق يعيد تنظيم ذاته وفقا للتغيرات الجديدة الطارئة على نفسه والتكوين الجسمي والوظيفي الذين لم يكن قد ألفهما من قبل".[2]

وبناءً عليه فان هاته المرحلة من الحياة تمتاز بعدة تغيرات في جميع جوانب النمو وتؤثر هاته الاخيرة على حياة الفرد بالإيجاب أو السلب حسب درجتها، حيث أنها تتميز بنمو مورفولوجي واضح للعيان من خلال تغيرات في نبرة الصوت وكذا نمو متسارع في الوزن والطول والبلوغ الجنسي والاهتمام بالجنس الأخر كمظهر من مظاهر النضج، أما حركيا فنجد نوع عدم التآزر العضلي الذي يختفي بمرور الزمن والخمول الذي يصيبه حتى يكتمل نضجه الحركي، أما بخصوص نموه المعرفي العقلي فيسير من العمليات المعرفية البسيطة (

---

[1] الديدي عبد الغني، *المراهقة والتحليل النفسي، بيروت*، دار الفكر اللبناني للنشر، 1995، ص41.

[2] الجسماني، مرجع مذكور سابقا، ص. 205

المحسوسة) إلى المعقدة أي من التفكير البسيط إلى التفكير المجرد الذي يعتمد على عمليات عقلية مثل الادراك التذكر التخيل الذكاء الابتكار...، وهناك جانب أخر لا يغفل عنه وهو الجانب الانفعالي الذي يعتبر مهما هو الأخر فيعيش فيه المراهق فترة حساسة نتيجة التغيرات الهرمونية التي تطرأ عليه فيصبح حساسا، محاولا التوافق مع شكله الجديد ويتخذ التمرد على الأسرة والمدرسة وكل سلطة عليه منهجا له فهو يرى نفسه مستقلا عنهم، أما اجتماعيا فالمراهق تتسع لدية دائرة تواصله الاجتماعي فيكون صداقات مع الاخرين ويصبح عضوا في جماعات مثل الفرق الرياضية والنوادي الثقافية ويصبح ولاءه للجماعة، ويسعى دائما لتأكيد ذاته بينهم فالتغيرات الحاصلة في هاته المرحلة متزامنة مع بعضها وهذا ما يفسر حدوث مشاكل لدى المراهق.

## 4-أشكال المراهقة:

**4-1- مراهقة انسحابية:** تقابل عدم فهم الأخرين لمشاعرك وانفعالاتك بالحزن الشديد والانفراد بنفسك.

**4-2- مراهقة أمنة:** تكون نتيجة معرفة المربين بخصائص المراهقة.

**4-3- مراهقة عدوانية:** يصاحبها عدوان على الغير أو حتى على النفس وقد صاحبها انحراف وجرائم وتكون عادة في البيئات قليلة التعليم أو الفقيرة أو القاسية أو المترفة التي يصاحبها دلال زائد.[1]

[1] الحمدان فهد بن محمد، *نحو مراهقة امنة كيف تفهم نفسك*، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية، 2011.، ص23.

## 5-حاجات المراهقين:

**يمكن تلخيص حاجات المراهقين الاساسية فيما يلي :**

**5-1- الحاجة إلى الامن:** وتتضمن الأمن الجسمي والصحة الجسمية الحاجة إلى الشعور بالأمن الداخلي والبقاء حيا، إلى جانب تجنب الألم والخطر والحياة الاسرية الامنة والسعيدة.

5-2- **الحاجة إلى الحب والقبول:** وتتضمن الحاجة للحب والتقبل الاجتماعي إلى جانب الحاجة للاصدقاء والشعبية .

5-3- **الحاجة إلى مكانة الذات:** تتضمن الحاجة للانتماء لجماعة الرفاق والعدالة في المعاملة والنجاح الاجتماعي والاعتراف من الاخرين.

5-4- **الحاجة الى النمو العقلي والابتكار:** تتضمن الحاج للتفكير و البحث وتفسير الحقائق واكتساب خبرات جديدة وكذا الإبداع في المجال المفضل.

**5-5- الحاجة إلى تحقيق وتأكيد وتحسين الذات:** تتضمن الحاجة للنمو السليم وتخطي الصعوبات وتحقيق الاهداف. [1]

5-6- **الحاجة إلى الاستقلال:** يتوق المراهق إلى التخلص من قيود الأهل والاعتماد على النفس، وهذا ما يلاحظ عندما يريد غرفة خاصة به كما نجده يكره زيارة والده في المدرسة لأنه دليل على الوصاية. [2]

حيث أن حاجات المراهق يجب أن تراعى فكلما اهتممنا بها و أشبعت كلما كان نموه سليما، ويجب على الأولياء والمدرسة والمجتمع معرفة هاته الحاجيات للمساهمة في تلبيتها في وقتها وهذا ما ينتج لنا مراهقا سويا يعتمد عليه ويتحمل مسؤولياته.

---

[1] زهران، مرجع مذكور سابقا

[2] العمرية صلاح الدين، علم النفس النمو، مكتبة المجتمع العربي للنشر، 2005، ص40.

### 6-مجموعات تلاميذ فترة المراهقة:

رأى الباحث **لومان (1989)** ، أن مجموعات التلاميذ المراهقين في المدرسة، والتي تشكلت من خلال تباين أساليب التنشئة الاجتماعية في الأسرة وهذه الجماعات هي:

أ- **التلاميذ القلقون:** يظهرون الخوف من الفشل الدراسي والقلق الزائد على العلامات، لا يثقوا في مدرسيهم ويتوقعون منهم التحيز في إعطاء الاعلامات ينتابهم الشك والانطباع السلبي حول جهودهم وإنجازاتهم وفي الامتحان يأتون مرهقين بسبب المبالغة في المجهودات أثناء التحضير للامتحانات.

ب- **التلاميذ الخاضعون:** يخضع هؤلاء التلاميذ لسيطرة الأخرين ويتكتلون على زملائهم و مدرسيهم في الصف الدراسي، كما يكتفي بما يقدمه له مدرسه ويقتنع به ويشعر بالرضا عن ذلك وقلما يعارض أو يناقش أثناء الدرس، وغالبا ما يتحصل على علامات عالية في الامتحان.

ت- **التلاميذ الصامتون:** يبدون الخوف من أن يسيئ المدرسون بهم الظن، يحرصون على بناء علاقات طيبة ودية مع مدرسيهم، فهم يستجيبون لتخوفاتهم هذه بالصمت والعدوان.

ث-**التلاميذ المحبطون:** يحملون الكثير من الأفكار التشاؤمية ويعانون من الإحباط لا يثقون بما يمد لهم من تعليم وقد يكون السبب وراء ذلك التنشئة الاجتماعية السيئة للأسرة، وقد يكون السبب عدم مشاركة التلميذ والعزلة التي يعاني منها في المدرسة.

ج- **التلاميذ المستقلون:** يتميزون بالاستقلال في تصرفاتهم ويميلون إلى المشاركة الفعالة في القسم، ويحبون الحرية في التعلم، كما يميزهم النضج ويطالبون بكسب المعارف. [1]

---

[1] مصباح عامر، *التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي لتلميذ المدرسة* الثانوية، دار الامة للنشر، 2003،ص 195

ح- **التلاميذ الابطال:** يميل هؤلاء الى القيام بالأعمال البطولية والوصول الى الشهرة هم كثيرون الاخطاء لكنهم يتميزون بالتفاؤل كما يتميزون بالحماس والحذاقة في البداية لكن سرعان ما يخيبوا الامل بسبب الضعف الذي يعانون منه في التنفيذ، يحملون نوعا من العدائية الخفية للسلطة.

خ- **التلاميذ القناصون:** يتخيلون أنفسهم أبطالا يميلون إلى السخرية والتهكم من المدرسين يتميزون بالتمرد والاندفاع والتباعد الاجتماعي في القسم وهذا يولد لديهم أمالا ضعيفة في أن سيعترف بهم الاخرين و غالبا ما يكونوا محلا للانتقاد الحاد.

د- **الباحثون عن لفت الانتباه:** يتميزون باللطف والتسلية مع زملائهم أو مع مدرسيهم يبحثون عن شد انتباه الاخرين ويكون ذلك عن طريق مجموعة من السلوكيات المثيرة كالرياضة، ويظهرون التحدي للمدرس، وتميل المراهقات إلى إرتداء الالبسة الجاذبة لانتباه المدرسين نحوهم، يحببن كثرة الكلام في الصف الدراسي ويملن إلى إقامة علاقات حميمة مع مدرسيهم.

ذ- **التلاميذ المتوترون:** يعاني هؤلاء من ضغوطات نفسية واجتماعية وهم متوترون وينتمون في الغالب إلى أقليات عرقية أو دينية أو مناطق إقليمية محددة مما يجعلهم مرفوضين ولا يتلقون تقديرا وقبولا من الأخرين لهم.

ر- **ذوي القدرات الخارقة:** وهم الموهوبون وذوي الذكاء المرتفع يميلون الى البحث عن المنافس الذي يناسب مستواهم الفكري، وإذا لم يستطيعوا الوصول إليه أو إيجاده يتولد لديهم الشعور بالملل والكسل يتطلب هؤلاء المراهقين تفهما عميقا من قبل المدرسين وتوجيها صحيحا لقدراتهم وطاقاتهم لإبقائهم في مستوى مرتفع من حيث دافعيتهم للتحصيل. [1]

[1] مصباح، مرجع مذكور سابقا، ص ص 196-198

يختلف التلاميذ عموما وفي فترة المراهقة خاصة لأنها تتسم بعديد التغيرات التي تؤثر على حياة المراهق، فمجموعات التلاميذ في هذه المرحلة كثيرة منهم القلق والخاضع والخجول والجريء وهذا ناتج عن أساليب التربية المتبعة من طرف الأسرة، والنمط الغالب في الجو الاسرة هو من سيغلب على سلوك المراهق فإذا كان التسلط هو الغالب حتما سيكون هو الأخر متسلطا أو خاضعا وقلقا، وإذا كان النمط الديمقراطي هو الغالب سيكون الابن مستقلا ويتصيد الفرص ويبني علاقات اجتماعية ناجحة مع أقرانه ولديه قبول اجتماعي و هذا ما يخلق لديه روح المنافسة والإبداع و ويصبح لديه تحقيق الذات.

## 7-مشاكل المراهقة:

### 7-1- المشكلات النفسية:

وعي المراهق وتقبله لذاته يعد عنصرا مهما في ثبات سلوكه واستقرار أمنه النفسي ، فنادرا ما يقبل المراهق ذاته الجسمية حيث يعتبرها ضرورية لتلقي القبول الاجتماعي، فهو دائما يرى أن هناك خطأ في نموه الجسمي وهذا ما يفعه لرفض ذاته ، فتكيفه له علاقة بتوافقه النفسي وهذا ما قد يفعه لتبني انحرافات سلوكية كتعويض عن الشعور بالنقص الذي ينتابه.[1] فرؤية المراهق لنفسه سواءً قبولا أو رفضا تساهم في تحديد سلوكاته تجاه الاخرين وظهور المشاكل نفسية لديه.

[1] الشيباني بدر ابراهيم، *تطور النمو من الاخصاب حتى المراهقة*، دار الوراقين للنشر والتوزيع، 2000

وتظهر مشاكل خاصة بشخصية المراهق من بينها الشعور بالنقص بالنقص وعدم تحمل المسؤولية والشعور بالرفض من قبل الاخرين وتدني الثقة بالنفس وأحلام اليقظة وقلق المستقبل والتهيب من الانطلاق في الحياة الاجتماعية خشية الوقوع في الخطر.[1]

### 7-2- مشكلات اجتماعية:

ومن أبرز المشكلات الاجتماعية التي يواجهها المراهق أو المراهقة أحلام اليقظة التي تستغرق وقتا وتؤدي للعزلة والانطواء ، وصراع قيم جيل الابناء مع الاباء حيث يحدث تصادم بين متطلبات الابن وامكانيات الاباء المادية وعدم تلبية المطالب يؤدي به الى محاولة الخروج عن سلطتهم، والمراهق في هاته المرحلة يبحث عن هويته وإذا لم يجد جوابا يكون في ضياع، فيستخدم الحيل الدفاعية لمواجهة حالات الصراع الداخلية لديه ولا يواجه الواقع الذي يعيش فيه فيهرب منه ويتخذ موقفا تجاه السلطة برفض معايير المجتمع والعدوان ضده. [2]

### 7-3- مشاكل اقتصادية:

يلعب مستوى المعيشة في الأسرة دورا كبيرا في التكيف اللائق للأبناء و اتجاهاتهم حيث قد يترك المستوى الاقتصادي الضعيف أثرا سيئ لدى المراهق، فعد تلبية حاجات الاسرة الاساسية من مواد غذائية والبسة مدرسية تدفع بهم لحالة من القلق والشعور بالنقص وعدم الارتياح والاطمئنان،والتي تمد أثرها على الحياة الاجتماعية كأن يكون سببا للجنوح بحيث يلجأ المراهق إلى تلبية حاجاته بطريقة غير شرعية. [3]

---

[1] الجسماني، مرجع مذكور سابقا، ص.237.

[2] معن خليل عمر، *في المشكلات الاجتماعية*، دارالشروق للنشر والتوزيع، 2005.

[3] الرفاعي نعيم، *الصحة النفسية دراسات في سيكولوجية التكيف* ط4، دار المنشورات للنشر، 1987، ص65.

### 7-4- مشكلات مدرسية:

تمرد المراهق على السلطة المدرسية يزيده قربا من رفاقه في المدرسة، لأن هؤلاء الرفاق إنما هم امتداد لذاته فهم يحسون لإحساسه، ويشعرون بنفس شعوره وتبادل هذه الاحاسيس والرغبات يشعر المراهق بان ما يقوم به من مقاومة للسلطة المدرسية، أو تمرد عليها ليس فيه أي إحساس بالذنب أو أي شذوذ لأنه يفعل ذلك وهو ليس وحيد بل في ظل رفاقه وشلته.[1]

### 7-5- مشكلات جنسية:

يزداد اهتمام المراهق بالجنس نظرا لخصوصية المرحلة وما تتميز به من تغيرات حيث يميل للجنس الاخر بصورة غير طبيعية إلا أن هاته الميول تتأثر بعدة عوامل منها كما ذكرها**( دويدار، 1993)** كمعاملة الابوين وطرق تربيتهم واستعداد المراهق وعلاقاته الاجتماعية، التي يعقدها مع الجنس الاخر وهذه الميول نحو الجنس الاخر تسبق في الظهور عند الفتيات، لبلوغهن مبكرا عن الذكور، فالشباب يشعرون بغريزة قوية تتأرجح في نفوسهم وفي نفس الوقت يحرم المجتمع مجرد الكلام عن هذه الدوافع، وقد يلجأ المراهق الى مصادر خفية متنوعة ليلمس المعرفة، وقد تكون هذه المصادر غير صادقة أو مضللة تؤدي إلى انحرافات جنسية كمزاولة العادة السرية أو الشذوذ الجنسي أو يلجأ إلى كبت هذه الدوافع فيؤدي إلى اضطرابات عصبية ونفسية خطيرة.[2]

واستنادا على ما سبق نجد ان المراهق يعاني العديد من المشاكل وتحتاج لبذل جهد لحلها ليكتسب هذا الاخير صحة نفسية تنعكس على تكيفه وتوافقه الاجتماعي والنفسي، وكذا بتقديره لذاته ودافعيته للإنجاز حتى يتسنى له المساهمة في تطور المجتمع من خلال إبداعه في المجال

---

[1] دويدار عبد الفتاح، *سيكولوجية النمو والارتقاء*. دار النهضة العربية للطباعة والنشر، 1993، ص275.
[2] دويدار المرجع نفسه، ص 278.

الذي يفضله ، ولن يتحقق ذلك إلاّ بتكاتف الجهود من جميع الأطراف بداية بالأسرة والمدرسة الثانوية و دور التنشئة المختلفة اعتمادا على أسس علمية مدروسة.

## 8- علاج مشكلات المراهقة:

- اكتشاف المشكلات العامة التي يعاني منها المراهقين ومحاولة معرفة أسبابها والعمل على ازالتها أو التخفيف من حدتها.
- الاستعانة بالأخصائيين النفسانيين واستشارتهم حول مشاكل المراهقة وطرق الحد منها.
- مساعدة المراهقين على معرفة النمو الجسدي عندهم والمشكلات التي يمر بها.
- تنمية مهارات تحول اهتمامه على مظهره الخارجي وتوفير الرعاية الجنسي والسعادة الطريق التربوية الصحيحة في التعامل مهم.
- عدم انتقادهم والسخرية منهم وعلاج مخاوفهم و الاضطرابات العصبية التي يعانون منها وكل ما يخص حياتهم الانفعالية.
- الاهتمام بالتربية الجنسية العلمية ومساعدتهم على تقبل النمو الجنسي والسعادة والفخر بالنمو الجنسي وتقبل التطور الجديد.[1]

---

- [1] مرباح ، مرجع مذكور سابقا، ص. 197

**خلاصة:**

وختاما لهذا الفصل فإن مرحلة المراهقة من أعقد المراحل التي يمر بها الإنسان لما تتميز به من تغيرات في جميع نواحي النمو، وما يعتريها من صعوبات وخصائص فهي تؤثر على المراهق وعلى علاقته مع المحيطين به ونتيجة لهاته التغيرات يظهر لدى المراهق ازمات نفسية وعلائقية ويمكن ظهور سوء التكيف لعدم فهمه من طرف المحيطين به ، فهو في هذه المرحلة يتمرد ولا يقبل الأوامر والعقوبات والتهديدات التي يتلقاها ، وبالتالي من الضروري عدم ترك المراهق يواجه هذه المصاعب لوحده بل يجب مساعدته وتوجيهه توجيها صحيحا حتى يتمكن من تخطي هذه الصعوبات.

.

# الجانب الميداني للدراسة

# الفصل السابع : الاجراءات المنهجية للدراسة

**تمهيد:**

بعد أن تناولنا الجانب النظري لموضوع الدراسة الحالية، لابد أن نتطرق إلى الجانب الميداني والذي نسعى من خلاله لتحقيق أهدافها وهذا بالإجابة على التساؤلات المطروحة وذلك قصد التحقق من صحة فرضيات الدراسة أو نفيها، من خلال توزيع المقياس على العينة التي تم اختيارها وجمع المعلومات والعمل على ترتيبها وتصنيفها وتحليلها واستخلاص النتائج ، وفي هذا الفصل الأول من الجانب الميداني سنتناول الاجراءات المنهجية للدراسة متطرقين فيه إلى : المنهج المتبع و الدراسة الاستطلاعية و تحديد ادوات جمع البيانات وكذا مجالات الدراسة والمتمثلة في المجال الزماني والمكاني ومتغيراتها ومجتمع وعينة الدراسة والتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات وأخيرا تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة.

## 1-الدراسة الاستطلاعية:

الدراسة الاستطلاعية هي عملية يقوم بها الباحث قصد تجربة وسائل بحثه لمعرفة صلاحيتها وصدقها لضمان دقة و موضوعية النتائج المحصل عليها في النهاية وتسبق هذه الدراسة الاستطلاعية العمل الميداني ، وتهدف لقياس مستوى الصدق و الثبات التي تتمتع به الأداة المستخدمة في الدراسة الميدانية كما تساعد الباحث على معرفة مختلف الظروف المحيطة بعملية التطبيق .

فبعد الاطلاع على الدراسات المشابهة وبعض الكتب المتخصصة قمنا بإعداد أسئلة تخدم بحثنا وتهدف الدراسة الاستطلاعية التي قمنا بها إلى الإلمام والإحاطة بمختلف جوانب الموضوع، و قد قمنا بزيارة ميدانية قصد أخذ الموافقة المبدئية من طرف الإدارة من أجل الحصول على المعلومات والتعرف على مجتمع الدراسة (تلاميذ المرحلة الثانوية) وتحديد عينة البحث، وقمنا باختيار عينة من تلاميذ **ثانوية غيبش بن ثابت** " ، حيث تم التعرف على خصائص الفئة المدروسة والتعرف على الصعوبات التي ستواجهنا أثناء إجراء الدراسة الميدانية.

و قمنا بعرض أدوات الدراسة في صورتها الأولية على مجموعة من أفراد العينة والذي بلغ عددهم 100 تلميذا، و سنعرض أهم خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية كالاتي :

1-1 **وصف عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث :** الجنس ( النوع).

**جدول رقم (01 ) يمثل عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس ( النوع)**

| الجنس | تكرار التلاميذ | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| ذكور | 45 | % 45 |
| إناث | 55 | % 55 |
| المجموع | 100 | %100 |

نلاحظ من خلال الجدول (01) أن عدد العينة الاستطلاعية بلغ 100 موزعة على 45 ذكور بنسبة 45 %والإناث 55 بنسبة بلغت 55% حيث أن عدد الإناث اكثر من الذكور وهو ما يفسر بأن المحيط المدرسي يغلب عليه العنصر الانثوي.

**1- 2 -وصف عينة الدراسة من حيث المستوى :**

**جدول رقم (02 ) يمثل عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المستوى**

| المستوى | تكرار التلاميذ | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| السنة الأولى | 36 | % 36 |
| السنة الثانية | 30 | % 30 |
| السنة الثالثة | 34 | % 34 |
| المجموع | 100 | % 100 |

نلاحظ من خلال الجدول (02) أن تلاميذ السنة الأولى هم الأكثر حيث بلغ عددهم 36 بنسبة 36% يليهم تلاميذ السنة الثانية 30 بنسبة 30 % وفي الاخير تلاميذ السنة الثالثة 34 بنسبة 34% وهو ما يفسر على أن هناك نوع من التوازن في العينة الاستطلاعية .

**1-3- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث التخصص ( الشعبة):**

**جدول رقم (03 ) يمثل عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الشعبة**

| الشعبة | تكرار التلاميذ | النسبة |
|---|---|---|
| علوم تجريبية | 30 | % 30 |
| آداب وفلسفة | 38 | % 38 |
| تسيير واقتصاد | 32 | % 32 |
| المجموع | 100 | % 100 |

نلاحظ من خلال الجدول (03) أن تلاميذ شعبة العلوم التجريبية بلغ عددهم 30 بنسبة 30 % وتلاميذ شعبة الآداب كان عددهم 38 بنسبة 38 % وفي الأخير شعبة التسيير والاقتصاد قدر عددهم ب 32 تلميذا بنسبة 32%.

أما بالنسبة للخصائص السيكومترية للمقاييس المستخدمة سنتطرق لها في عنصر الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

أجريت الدراسة الاستطلاعية في شهر فيفري 2021 بثانوية غيبش بن ثابت.

## 2-إجراءات تطبيق الدراسة الاساسية:

بعد التأكد من صلاحية أدوات الدراسة أجرى الباحث الدراسة الميدانية في الثانويات التي تم اختيارها بولاية الجلفة وهي :( ثانوية غيبش بن ثابت، ثانوية نوراني مصطفى، ثانوية مسعودي عطية) وقد تم اجراءها في فترة جائحة الكوفيد 19، حيث بعد الحصول على رخصة الإجراء انتقلنا لمؤسسات المعنية واتصلنا بمسؤوليها الذين أبدوا تجاوبا حذرا نظرا لجائحة كوفيد 19 حيث وزعنا ادوات الدراسة المقدر عددها ب ( 320) استمارة بمساعدة عمال المؤسسات المعنية وهذا بعد شرح موضوع الدراسة لهم وقد لقي هذا تجاوبا من طرف التلاميذ و قمنا باسترجاعها جميعها فور الانتهاء من الاجابة عليها .

### 2-1- مجالات الدراسة.

#### 2-1-1- المجال الزماني:

لقد تم البدء في توزيع واسترجاع أدوات الدراسة متمثلة في مقاييس الدافعية للإنجاز وتقدير الذات و التفكير الابداعي في الفترة الممتدة من : شهر مارس 2021 إلى غاية شهر جوان 2021 .

**2-1-2- المجال المكاني:** تم إجراء الدراسة ببعض ثانويات بلدية الجلفة.

(غيبش بن ثابت)، (ثانوية مسعودي عطية)، (ثانوية النوراني مصطفى).

### 2-2 - متغيرات الدراسة:

#### 2-2-1- المتغير المستقل:

هو العامل الذي يريد الباحث قياس مدى تأثيره في الظاهرة المدروسة وعامة يعرف باسم المتغير أو العامل التجريبي ويمثل في دراستنا الحالية الدافعية للإنجاز وتقدير الذات.

**2-2-2- المتغير التابع:**

وهذا المتغير هو ناتج تأثير العامل المستقل في الظاهرة ، وعادة ما يقوم الباحث بإيجاد العلاقة او التأثير بين المتغير المستقل والمتغير التابع أو عدمها ويمثل في دراستنا الحالية التفكير الابداعي.

## 3- المنهج المتبع:

لعل اختيار منهج معين دون الأخر يعود لعدة عوامل وأسباب من بينها موضوع الدراسة وكذلك خصائص المشكلة المطروحة التي يريد الباحث دراستها، ولما كانت الدراسة الحالية تبحث أثر الدافعية للإنجاز وتقدير الذات على التفكير الإبداعي فقد استخدمنا في دراستنا هذه المنهج الوصفي على اعتباره أنه المنهج الملائم لها.

ويعرف على أنه :"طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي ، للوصول إلى أغراض محددة لوضعية أو مشكلة اجتماعية معينة، أو طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة.[1]

وعلى هذا الأساس يمكننا هذا المنهج من التعرف على مدى تأثير المتغيرات المستقلة على المتغير التابع، وكذا معرفة مستواها و الفروق بين افراد عينة الدراسة تبعا لمتغيرات الجنس والمستوى والشعبة....الخ.

[1] حسان هشام، منهجية البحث العلمي، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 2007.ص73.

## 4- مجتمع وعينة الدراسة:

### 4-1- مجتمع الدراسة:

يواجه الباحث عند شروعه في القيام ببحثه مشكلة تحديد نطاق العمل أي اختيار مجتمع البحث أو العينة وفي هذا الأساس يتكون مجتمع البحث في دراستنا الحالية من تلاميذ المرحلة الثانوية بثلاث ثانويات ببلدية الجلفة و عدد التلاميذ فيهم 1900 والمتمثلة في:

( ثانوية مسعودي عطية ، ثانوية غيبش بن ثابت ،ثانويةالدراسة مصطفى ) .

و الجدول رقم (04) التالي يوضح كل ثانوية وتعداد التلاميذ في كل واحدة على حدى :

**الجدول رقم (04) يمثل المجتمع الذي اختيرت منه عينة الدراسة**

| الثانويات | عدد التلاميذ(اناث،ذكور) |
|---|---|
| ثانوية مسعودي عطية. | 607 |
| ثانوية غيبش بن ثابت | 519 |
| ثانوية النوراني مصطفى. | 774 |
| **المجموع** | **1900** |

**الجدول رقم (05) يمثل توزيع مجتمع البحث حسب المستوى الدراسي**

| المستوى | تكرار التلاميذ | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| السنة الاولى | 884 | % 47 |
| السنة الثانية | 505 | %26 |
| السنة الثالثة | 511 | %27 |
| المجموع | 1900 | %100 |

### 4-2- عينة الدراسة:

تعرف العينة على أنها الجزء المشتق من المجتمع المراد دراسته بشرط أن يكون هذا الجزء يحمل نفس خصائص المجتمع. [1]

وبما أن المجتمع الاصلي متمثل في تلاميذ التعليم الثانوي بمستوياتهم وشعبهم ، فقد تم اختيار افراد العينة بالطريقة العشوائية الطبقية النسبية وذلك لاختلاف حجم الطبقات، وعليه تكون نسبة التلاميذ المأخوذة من المجتمع متناسبة مع الطبقة، حيث أن حجم العينة بلغ 320 تلميذا وتلميذة وتم حسابها بمعادلة "**ستيفن ثامبسون**" في برنامج EXEL ضمن ثلاث مستويات و الشعب العلمية والأدبية والتسيير ببعض ثانويات ولاية الجلفة والجدول رقم (06) يوضح عدد التلاميذ في كل ثانوية من الثانويات المختارة كعينة للدراسة الميدانية :

[1] غريب حسين، *المنهجية المطبقة في الدراسات النفسية والاجتماعية*، الجزائر، دار الضحى للنشر والاشهار، 2016.ص96.

**الجدول رقم (06) يمثل عدد تلاميذ العينة في كل ثانوية**

| الثانويات | عدد التلاميذ |
|---|---|
| ثانوية مسعودي عطية | 107 |
| ثانوية غيبشبن ثابت | 106 |
| ثانوية النوراني مصطفى | 107 |
| **المجموع** | **320** |

**4-2-1-حيث:عينة البحث من حيث:** الجنس ( النوع)، المستوى، الشعبة.

الجنس ( النوع) :

**الجدول رقم (07) يمثل عدد تلاميذ العينة حسب الجنس**

| الجنس | تكرار التلاميذ | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| ذكور | 141 | % 44 |
| إناث | 179 | % 56 |
| المجموع | 320 | %100 |

يلاحظ من خلال الجدول (07) ان عدد العينة بلغ 320 موزعة على 141 ذكور بنسبة 44% والاناث 179 بنسبة بلغت 56% حيث ان عدد الاناث اكثر من الذكور وهو ما يفسر بأن المحيط المدرسي يغلب عليه العنصر الانثوي.

### 4-2-2-وصف عينة الدراسة من حيث المستوى :

**الجدول رقم (08) يمثل عدد تلاميذ العينة حسب المستوى**

| المستوى | تكرار التلاميذ | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| السنة الاولى | 149 | %47 |
| السنة الثانية | 85 | %26 |
| السنة الثالثة | 86 | %27 |
| المجموع | 320 | %100 |

نلاحظ من خلال الجدول (08) أن تلاميذ السنة الاولى هم الاكثر حيث بلغ عددهم 149 بنسبة 47 %يليهم تلاميذ السنة الثانية 85 بنسبة 26 % وفي الاخير تلاميذ السنة الثالثة 86 بنسبة 27 % وهو ما يفسر على أن نسبة الاعادة كبيرة لتلاميذ السنة الاولى و العينة حسب الجدول أعلاه فيها نوع من عدم التوازن بين المستويات وهذا ربما في المجتمع ككل .

### 4-2-3-وصف عينة الدراسة من حيث التخصص ( الشعبة):

**الجدول رقم (09) يمثل عدد تلاميذ العينة حسب الشعبة**

| **الشعبة** | **تكرار التلاميذ** | **النسبتجريبية** |
|---|---|---|
| **علوم تجريبية** | **186** | **% 58** |
| **آداب وفلسفة** | **104** | **% 32** |
| **تسيير واقتصاد** | **30** | **% 10** |
| **المجموع** | **320** | **% 100** |

نلاحظ من خلال الجدول (09) ان تلاميذ شعبة العلوم التجريبية الذين بلغ عددهم 186 بنسبة 58% يمثلون الاغلبية وهذا ما يفسر ميل التلاميذ لهذه الشعبة ويليهم شعبة الآداب الذين كان عددهم 104 بنسبة 32% وفي الاخير شعبة التسيير والاقتصاد الذين كانوا العدد الاقل حيث قدر ب 30 تلميذا بنسبة 10 %وهذا ما يؤكد عزوف التلاميذ عن هذه الشعبة .

## 5- أدوات جمع البيانات:

للتأكد من صحة الفرضيات المقدمة للدراسة و استجابة لطبيعتها قمنا بتطبيق مقياس دافعية الإنجاز لصاحبه **عبد اللطيف محمد خليفة** ومقياس تقدير الذات **لكوبر سميث** المقننان من طرف **بشير معمرية** ، ومقياس التفكير الإبداعي بعد عرضه على الخبراء لما يخدم الدراسة الحالية وتوجيهه إلى تلاميذ الطور الثانوي، كأداة للبحث يتعرض من خلالها رأي المفحوص على مدى تأثير الدافعية للإنجاز وتقدير الذات على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ التعليم الثانوي، ويضم مقياس دافعية الإنجاز50 بندا ومقياس تقدير الذات لبشير معمرية 25 بندا، ومقياس التفكير الإبداعي 33 بندا بحيث يجيب المفحوص على كل عبارة باختيار واحد من الإجابات الثلاثة والمتمثلة في ( لا، قليلا، كثيرا) بالنسبة لمقياس تقدير الذات ، وأربع خيارات ( كثيرا ، متوسط ، قليلا ، لا) بالنسبة لمقياس الدافعية للإنجاز ، وخمس خيارات بالنسبة لمقياس التفكير الابداعي (دائما ، غالبا ، أحيانا ، نادرا ، أبدا) ، وهذه الإجابات ماهي إلى موازين لتقدير مدى تأثير الدافعية للإنجاز وتقدير الذات على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ التعليم الثانوي ، بحيث تعوض كل إجابة بدرجة (قيمة عددية)على النحو التالي:

**5_1 بالنسبة لمقياس الدافعية للإنجاز :**

تم اعداد هذا المقياس من طرف عبد اللطيف محمد خليفة (2006) و قنن من طرف بشير معمرية (2011) على المجتمع الجزائري، حيث يتكون من 50 موزعة على خمسة محاور كالتالي:

**الشعور بالمسؤولية** : حيث تحمل بنوده الارقام 1، 6، 11، 16، 21، 26، 31، 36، 41، 46.

**السعي نحو التفوق** : حيث تحمل بنوده الارقام 2، 7، 12، 17، 22، 27، 32، 37، 42، 47.

**المثابرة:** ويتكون من البنود 3، 8، 13، 18، 23، 28، 33، 38، 43، 48.

**الشعور بأهمية الزمن:** ويتكون من البنود 4، 9، 14، 19، 24، 29، 34، 39، 44، 49.

**التخطيط للمستقبل:** ويتكون من البنود 5، 10، 15، 20، 25، 30، 35، 40، 45، 50.

يجاب عنها بأسلوب تقريري ضمن أربعة بدائل هي: لا، قليلا، متوسطا، كثيرا.

وتنال الدرجات من صفر الى 3 على التوالي، وكل البنود تصحح في اتجاه واحد، وبالتالي تتراوح الدرجة عن كل بعد من صفر الى 10، أما الدرجة الكلية تتراوح من صفر الى 150، وارتفاع الدرجة عن كل بعد وعلى الدرجة الكلية يشير إلى ارتفاع الدافع للإنجاز.[1]

[1] معمرية بشير، سيكولوجية الدافع للانجاز تقنين اربع استبيانات لقياسه، الجزائر، جامعة الحاج لخضر باتنة، 2011. ص 319.

**جدول رقم (10) يبين أوزان العبارات في مقياس الدافعية للإنجاز**

| كثيرا | متوسطا | قليلا | لا |
|---|---|---|---|
| 3 | 2 | 1 | 0 |

**2_5 بالنسبة لمقياس تقدير الذات:**

أعده كوبر سميث في أمريكا حيث يتكون من 25 بندا تقيس تقدير الذات لدى المراهقين والراشدين يجاب عنها بأسلوب تقريري بثلاث خيارات: لا، قليلا، كثيرا، وتم تقنينه من طرف الباحث بشير معمرية وتم تطبيقه على 419 فردا منهم 198 ذكرا و 221 انثى، استمرت الدراسة سنة كاملة من أكتوبر 2009 الى جوان 2010، تم حساب الصدق والثبات وتميزت بشروط سيكومترية مرتفعة يطلب من المفحوص في التعليمة أن يضع علامة X تحت واحدة من الاختيارات الثلاثة، وطريقة التصحيح فالقائمة تتكون من 25 بندا يجاب عنها ضمن ثلاث بدائل هي :

لا : تنال صفر درجة

قليلا: تنال درجة واحدة

كثيرا: تنال درجتان

أما البنود التي تحمل الارقام التالية :

(25.24.23.22.21.18.17.16.15.13.10.7.6.4.3.2.1)

فتصحح عكسيا وبالتالي تتراوح درجة المفحوص نظريا بين 0 درجة و 50 درجة.

أما مستويات تقدير الذات حسب الدرجات الخام والدرجة المعيارية التائية وقد حددها في عينة التقنين ب ثلاث مستويات تقدير الذات كوبر سميث هي : تقدير ذات منخفض. تقدير ذات متوسط. تقدير

ذات مرتفع ويمكن أن يصبح مستويين فقط حسب الدراسة والتحصيل العام لنتائج مجموع القائمة: منخفض/ مرتفع. [1]

**جدول رقم (11) يبين أوزان العبارات في مقياس تقدير الذات**

| | لا | قليلا | كثيرا |
|---|---|---|---|
| بنود ايجابية | 0 | 1 | 2 |
| بنود سلبية | 2 | 1 | 0 |

**5-3- بالنسبة لمقياس التفكير الابداعي:**

**حيث يعرف التفكير الابداعي اجرائيا بأنه:**

إنتاج أفكار جديدة تهدف إلى حل المشكلات التي تواجه الطالب ويشمل أربع مهارات (الأصالة، المرونة ،الطلاقة، حساسية المشكلة).

والمقياس تم بناؤه من طرف الباحث وهو يتكون من 33 بندا موزعة على أربعة أبعاد كالتالي:

**مهارة الأصالة:** حيث يتكون من البنود التالية (28.26.18.17.14.9.5.1).

**مهارة الطلاقة:** حيث يتكون من البنود التالية (33.29.27.20.19.13.10.6.2).

**مهارة المرونة** : ويتكون من البنود التالية ( 32.30.22.21.16.11.7.3).

**مهارة الحساسية للمشكلات:** وتكون من البنود التالية : (31.25.24.23.15.12.8.4).

[1] معمرية بشير، علم النفس الذات تقنين استبيانات على المجتمع الجزائري، الجزائر، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، 2012.

يطلب من المستجيب أن يضع علامة x تحت واحدة من البدائل الخمسة المدرجة ، فالمقياس يتكون من 33 بندا يجاب عنها في اتجاه واحد حسب الجدول رقم (12) :

**جدول رقم (12) يبين أوزان العبارات في مقياس التفكير الإبداعي**

| دائما | غالبا | أحيانا | نادرا | أبدا |
|---|---|---|---|---|
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

## 6-الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

### 6-1- المقياس:

لن نتمكن من جمع المعلومات من تلاميذ الطور الثانوي إلا عن طريق المقياس الذي يعتبر وسيلة لجمع المعلومات.

ويعرف على أنه: "أداة لجمع المعلومات المتعلقة بموضوع البحث عن طريق استمارة معينة تحتوي على عدد من الأسئلة مرتبة بأسلوب منطقي مناسب يجرى توزيعها على أشخاص معينين لتعبئتها. [1]

وفي ضوء التوجيهات قمنا بإجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمون، ووضع مقايس التفكير الابداعي في صورته النهائية لتوزيعه على عينة الدراسة، بينما طبق مقياسي الدافعية للإنجاز وتقدير الذات في صورتهم الاصلية.

وقد قام الباحث بحساب صدق وثبات المقاييس المطبقة في البحث حسب التسلسل التالي:

---

[1] حسان ، مرجع مذكور سابقا ، ص. 112.

## 6-2- الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للإنجاز :

### 6-2-1- صدق المقياس:

#### أ- صدق الاتساق الداخلي

حيث تم حساب ارتباط بنود المقياس مع الدرجة الكلية و النتائج موضحة في الجدول رقم (13)

**الجدول رقم (13) يمثل صدق الاتساق الداخلي لمقياس الدافعية للإنجاز**

| البند | معامل الارتباط | الدلالة الاحصائية | البند | معامل الارتباط | الدلالة الاحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| 01 | 0.51** | 0.00 | 26 | 0.50** | 0.00 |
| 02 | 0.56** | 0.00 | 27 | 0.37** | 0.00 |
| 03 | 0.47** | 0.00 | 28 | 0.31** | 0.00 |
| 04 | 0.47** | 0.00 | 29 | 0.55** | 0.00 |
| 05 | 0.36** | 0.00 | 30 | 0.37** | 0.00 |
| 06 | 0.42** | 0.00 | 31 | 0.55** | 0.00 |
| 07 | 0.42** | 0.00 | 32 | 0.57** | 0.00 |
| 08 | 0.46** | 0.00 | 33 | 0.54** | 0.00 |
| 09 | 0.44** | 0.00 | 34 | 0.48** | 0.00 |
| 10 | 0.49** | 0.00 | 35 | 0.45** | 0.00 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 0.00 | 0.57** | 36 | 0.00 | 0.43** | 11 |
| 0.00 | 0.59** | 37 | 0.00 | 0.32** | 12 |
| 0.00 | 0.67** | 38 | 0.00 | 0.44** | 13 |
| 0.00 | 0.54** | 39 | 0.00 | 0.26** | 14 |
| 0.00 | 0.45** | 40 | 0.00 | 0.43** | 15 |
| 0.00 | 0.70** | 41 | 0.00 | 0.50** | 16 |
| 0.00 | 0.71** | 42 | 0.00 | 0.46** | 17 |
| 0.00 | 0.67** | 43 | 0.00 | 0.36** | 18 |
| 0.00 | 0.55** | 44 | 0.00 | 0.45** | 19 |
| 0.00 | 0.53** | 45 | 0.00 | 0.48** | 20 |
| 0.00 | 0.50** | 46 | 0.00 | 0.47** | 21 |
| 0.00 | 0.53** | 47 | 0.00 | 0.62** | 22 |
| 0.00 | 0.51** | 48 | 0.00 | 0.48** | 23 |
| 0.00 | 0,52** | 49 | 0.00 | 0.52** | 24 |
| 0.00 | 0.52** | 50 | 0.00 | 0.54** | 25 |

يتضح من الجدول **(13)** ان قيم معامل الارتباط كلها دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 وهي تتمتع بدرجة صدق مقبولة وتؤكد على الارتباط الداخلي بين البنود والدرجة الكلية للمقياس.

**ب- الصدق الذاتي لمقياس الدافعية للإنجاز:**

**حيث يساوي الجذر التربيعي لمعامل الثبات الفا كرونباخ :**

$\sqrt{0.93}$ = **0.96**

**6-2-2- ثبات مقياس الدافعية للإنجاز**

اعتمد الباحث في حساب ثبات المقياس على معامل الثبات الفا كرونباخ ومعامل الثبات سبيرمان براون للتجزئة النصفية و الجدول رقم (14) يلخص حساب الثبات بالطريقتين

**الجدول رقم (14) يمثل حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية الفا كرونباخ**

| طرق الثبات | ثبات المقياس | | | |
|---|---|---|---|---|
| | التجزئة النصفية | | الفا كرونباخ | |
| | قيمة سبيرمان براون | مستوى الدلالة | قيمة الفا | مستوى الدلالة |
| المقياس | 0.89 | دال احصائيا | 0.93 | دال احصائيا |

**يتضح من خلال الجدول رقم (14) ان معامل الثبات عال وهو دال احصائيا اذا يمكن الوثوق في نتائجه**

## 6-3 الخصائص السيكومرية لمقياس تقدير الذات :

### 6-3-1 الصدق :

**أ- صدق الاتساق الداخلي:**

حيث تم حساب العلاقة بين بنود المقياس والدرجة الكلية والجدول رقم (15) يلخص ذلك:

**الجدول رقم (15) يمثل صدق الاتساق الداخلي لمقياس تقدير الذات**

| البند | معامل الارتباط | الدلالة الاحصائية | البند | معامل الارتباط | الدلالة الاحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| 01 | 0.12 | 0.00** | 14 | 0.26 | 0.00** |
| 02 | 0.51 | 0.00** | 15 | 0.46 | 0.00** |
| 03 | 0.51 | 0.00** | 16 | 0.46 | 0.00** |
| 04 | 0.38 | 0.00** | 17 | 0.44 | 0.00** |
| 05 | 0.32 | 0.00** | 18 | 0.41 | 0.00** |
| 06 | 0.51 | 0.00** | 19 | 0.26 | 0.00** |
| 07 | 0.39 | 0.00** | 20 | 0.19 | 0.00** |
| 08 | 0.33 | 0.00** | 21 | 0.47 | 0.00** |
| 09 | 0.31 | 0.00** | 22 | 0.52 | 0.00** |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 10 | 0,51 | 0.00** | 23 | 0.47 | 0.00** |
| 11 | 0.27 | 0.00** | 24 | 0.62 | 0.00** |
| 12 | 0.56 | 0.00** | 25 | 0.48 | 0.00** |
| 13 | 0.58 | 0.00** | | | |

**يتضح من الجدول (1) ان قيم معامل الارتباط كلها دالة احصائيا عند مستوى 0.01 وهي تتمتع بدرجة صدق مقبولة وتؤكد على الارتباط الداخلي بين البنود والدرجة الكلية للمقياس**

**ب- الصدق الذاتي لمقياس تقدير الذات :**

**حيث يساوي الجذر التربيعي لمعامل الثبات الفا كرونباخ**

$$\sqrt{0.80} = 0.89$$

**6-3-2 ثبات مقياس تقدير الذات :**

اعتمد الباحث في حساب ثبات المقياس على معامل الثبات الفا كرونباخ ومعامل الثبات سبيرمان براون للتجزئة النصفية و والجدول رقم (16) يلخص حساب الثبات بالطريقتين:

**الجدول رقم (16) يمثل حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية الفا كرونباخ لمقياس تقدير الذات**

| طرق الثبات | ثبات المقياس | | | |
|---|---|---|---|---|
| | التجزئة النصفية | | الفاكرونباخ | |
| | قيمة سبيرمان براون | مستوى الدلالة | قيمة الفا | مستوى الدلالة |
| المقياس | 0.70 | دال احصائيا | 0.80 | دال احصائيا |

**من خلال الجدول رقم (16) يتضح أن معامل الثبات عال وهو دال إحصائيا إذًا يمكن الوثوق في نتائجه، علما أن نصفي الاختبار غير متساويين ( 13بند – 12 بند) وقد اعتمدنا على قيمة سبيرمان براون الموضحة لذلك في جدول برنامج spss.**

## 6-4 الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير الإبداعي:

قام الباحث بإعداد مقياس للتفكير الإبداعي بعد الاطلاع على التراث النظري وبعض المقاييس التي لها صلة بالتفكير الإبداعي والمواضيع التي اهتمت به، حيث اعتمد على مقاييس لها صلة مباشرة بالتفكير الإبداعي مثل:

- مقياس التفكير الإبداعي للباحث عز الدين شتوح (2017)
- مقياس التفكير الإبداعي أمل صوالحة (2014)

### 6-4-1 الصورة الاولية للمقياس :

للتأكد من صحة المقياس قمنا باستخدام صدق المحكمين باعتباره أحد الطرق الشائعة .

حيث قام الباحث بتحديد أبعاد مقياس التفكير الإبداعي من خلال تعريفه واستعراض مهاراته ومكوناته، ثم بناء العبارات الخاصة بكل بعد، حيث قمنا بعرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والعلم والمعرفة في مجال الاختصاص ومن المؤهلين علميا للحكم عليه.

وطلبنا من المحكمين إبداء الرأي في مدى وضوح عبارات أداة الدراسة، ومدى تلاؤمها مع الفرضيات ،ومدى كفاية العبارات لتغطية كل محور من محاور متغيرات الدراسة، كذلك حذف أو إضافة أو تعديل أي عبارة من عبارات ،وقد تم تحكيم استمارة المقياس من طرف أساتذة من جامعة وهران والبليدة 2، ومن الجمهورية العربية المصرية ، ومن الاردن.

ومن أهم التعديلات التي قام بها المحكمون هي تعديل في معنى بعض العبارات، ويتكون المقياس في صورته الاولية على 42 بند ممثلة لأبعاد مهارة الاصالة 12 بند و الطلاقة 12 بند والمرونة 9 بنود والحساسية للمشكلات 9 بنود.

**6-4-2 الصدق:**

**أ- صدق المحكمين :**

تم عرض المقياس في صورته الاولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم 5 ثلاثة من جامعات جزائرية واثنين خارج الجزائر وقد أبدوا تجاوبهم لتحكيم المقياس واعطوا آرائهم حول بنوده وفي ضوء توجيهاتهم قمنا بإجراء التعديلات التي اتفقوا عليها، ووضع مقياس التفكير الإبداعي في صورته النهائية، حيث تم حذف 9 بنود الغير متفق عليها من طرفهم وتعديل البنود التي طلب منا تعديلها، وبالتالي أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من **33** بند موزعة كالتالي على الأبعاد:

بعد مهارة الاصالة 8 بنود، بعد مهارة الطلاقة 9 بنود، بعد مهارة المرونة 8 بنود، بعد مهارة الحساسية للمشكلات 8 بنود.

**ب-صدق الاتساق الداخلي:**

قام الباحث بتطبيق المقياس في الدراسة الاستطلاعية على عينة قدرها 100 تلميذ في ثانوية غيبش بن ثابت، وبعد اجراء التحليل الإحصائي بمعامل الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للمقياس حيث يبين الجدول رقم (17) الاتساق الداخلي بين البنود والدرجة الكلية.

**الجدول رقم (17) يمثل صدق الاتساق الداخلي لمقياس التفكير الابداعي**

| الرقم | البنود | قيمة ر | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| 01 | أبتعد عن تكرار ما يفعله الاخرون في حل مشكلة ما | 0,41 | 0.00** |
| 02 | أحل المشاكل التي تعترضني | 0,34 | 0.00** |
| 03 | أستفيد من الرأي المخالف | 0,46 | 0.00** |
| 04 | أعير اهتمامي لكل موقف تعليمي | 0,52 | 0.00** |
| 05 | أتجنب الأفكار السابقة لحل موقف تم حله. | 0,23 | 0.00** |
| 06 | لدي القدرة على تقديم أكثر من فكرة خلال فترة زمنية قصيرة | 0.58 | 0.00** |
| 07 | أتراجع عن موقفي عندما أدرك أنني على خطأ | 0,41 | 0.00** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **08** | أستثمر المعلومات التي جمعتها في حل مشكلتي | **0,62** | **0.00**** |
| **09** | أنجز ما يسند إلي من تمارين بأسلوب متجدد | **0,42** | **0.00**** |
| **10** | أتمتع بالمهارة في النقاش و الحوار | **0,65** | **0.00**** |
| **11** | أطور أسلوب تفكيري كل مرة | **0,71** | **0.00**** |
| **12** | أتمسك بأهدافي و أصر على تحقيقها | **0,62** | **0.00**** |
| **13** | أنتج أفكارا واستجابات متنوعة حول الموقف التعليمي | **0,68** | **0.00**** |
| **14** | أتبع طرق غير مألوفة في حل مشكلاتي | **0,52** | **0.00**** |
| **15** | أمتاز بالسرعة في ملاحظة المشكلة والتحقق منها | **0,61** | **0.00**** |
| **16** | لدي القدرة على رؤية الأشياء من زوايا مختلفة | **0,52** | **0.00**** |
| **17** | يدفعني كل موقف جديد لتوليد أفكار جديدة | **0,57** | **0.00**** |
| **18** | أشعر بالملل من تكرار الاجراءات المتبعة في حل التمارين | **0.40** | **0.00**** |
| **19** | أطرح عدة أفكار ذات معنى وهدف | **0,64** | **0.00**** |
| **20** | لدي القدرة على التعبير عن أفكاري بطلاقة | **0,65** | **0.00**** |
| **21** | أبحث عن حلول متعددة للمكلة التي تواجهني | **0,58** | **0.00**** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **22** | تتيح لي المشكلات الجديدة موقف أختبر فيه قدراتي | **0,64** | **0.00**** |
| **23** | أرفض المعلومات الغير مؤكدة | **0,50** | **0.00**** |
| **24** | أحل المشكلات التي تواجهني الواحدة تلو الأخرى | **0,67** | **0.00**** |
| **25** | أستطيع إثارة تساؤلات حول موقف تعليمي | **0,67** | **0.00**** |
| **26** | أشعر بأن لدي أفكار جديدة ومختلفة | **0,54** | **0.00**** |
| **27** | أمتلك القدرة على الإقناع | **0,68** | **0.00**** |
| **28** | أقدم أفكار جديدة لكل موقف | **0,52** | **0.00**** |
| **29** | أتخذ القرارات السريعة في المواقف المفاجئة | **0,53** | **0.00**** |
| **30** | أدرك أوجه الشبه والاختلاف بين المواقف بسهولة | **0,65** | **0.00**** |
| **31** | أتنبأ بالمشكلات قبل حدوثها | **0,36** | **0.00**** |
| **32** | أتكيف بسرعة مع المواقف الجديدة | **0,58** | **0.00**** |
| **33** | أشجع الأخرين على إثارة أفكار متعددة حول موضوع واحد | **0,59** | **0.00**** |

يتضح من خلال الجدول رقم (17) ان جميع البنود دالة احصائيا حيث كانت معاملات ارتباط البنود مع الدرجة الكلية تتراوح بين 0.23 و 0.71 وهي دالة احصائيا حيث كان مستوى الدلالة لجميعها 0.00 وعلى هذا الأساس تدرج العبارات جميعها في المقياس بصورته النهائية.

ج- **الصدق الذاتي لمقياس التفكير الإبداعي:**

حيث يساوي الجذر التربيعي لمعامل الثبات الفا كرونباخ

$$\sqrt{0.93} = 0,96$$

**6-4-3 ثبات المقياس:**

اعتمد الباحث في حساب ثبات المقياس على معامل الثبات الفا كرونباخ ومعامل الثبات سبيرمان براون للتجزئة النصفية و والجدول رقم (18) يلخص حساب الثبات بالطريقتين

**الجدول رقم (18) يمثل حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية الفا كرونباخ لمقياس التفكير الابداعي**

| طرق الثبات | ثبات المقياس | | | |
|---|---|---|---|---|
| | التجزئة النصفية | | الفا كرونباخ | |
| | قيمة سبيرمان براون | مستوى الدلالة | قيمة الفا | مستوى الدلالة |
| المقياس | 0.84 | دال احصائيا | 0.91 | دال احصائيا |

**من خلال الجدول رقم (18) يتضح أن قيم الثبات عالية وتطمئن على استقرار نتائجها وهي دالة احصائيا اذا يمكن الوثوق في نتائجها يتضح أن معامل الثبات عال وهو دال إحصائيا، علما أن نصفي الاختبار غير متساويين( 16بند- 17بند) وقد اعتمدنا على قيمة سبيرمان براون الموضحة لذلك في جدول برنامج spss.**

## 7-الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة:

بعد مرحلة التطبيق تم تفريغ البيانات بواسطة الأدوات المستعملة(المقاييس)بغرض تحليلها ومعالجتها إحصائيا بواسطة برنامج **SPSS** و ذلك عن طريق مجموعة من العمليات الاحصائية تم الاعتماد عليها وهي:

- التعرف على الخصائص الوصفية لعينة الدراسة عن طريق : النسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
- معامل الارتباط " بيرسون" لقياس صدق الاتساق الداخلي
- معامل الصدق الذاتي ( جذر معامل الثبات)
- معامل "سبيرمان براون" لحساب ثبات الاختبار بالتجزئة النصفية .
- معامل "الفا كرونباخ " لحساب ثبات المقياس.
- اختبار "ت" لعينة واحدة لحساب مستوى متغيرات الدراسة لدى افراد العينة.
- اختبار 'ت" لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطات العينة حسب الجنس ( ذكر انثى).
- اختبار تحليل التباين للمقارنة بين اكثر من متوسطين لدى افراد العينة حسب المستوى والشعبة.
- اختبار الانحدار الخطي المتعدد لحساب تأثير المتغيرين المستقلين على المتغير التابع.

# الفصل الثامن: عرض ومناقشة النتائج على ضوء الفرضيات

## 1-8 عرض و مناقشة نتائج الفرضية الاولى :

**نص الفرضية الأولى : " مستوى الدافعية لدى تلاميذ التعليم الثانوي مرتفع "**

**الجدول رقم (19) يمثل الاساليب الاحصائية المتبعة في معالجة الفرضية الأولى**

| العينة | المتوسط الحسابي | المتوسط الفرضي | الانحراف المعياري | الفرق بين المتوسطات | T test | القيمة المعنوية | مستوى الدلالة | القرار الاحصائي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 320 | 112.89 | 75 | 17.70 | 37.89 | 38.28 | 0.00 | 0.05 | دال |

من خلال الجدول رقم (19)الذي يمثل نتائج الفرضية الأولى و التي منطوقها مستوى الدافعية لدى تلاميذ التعليم الثانوي مرتفع حيث نلاحظ أن المتوسط الحسابي بلغ 112.89 ، فيما بلغ المتوسط الفرضي 75، بينما بلغ الانحراف المعياري 17.70، فيما كانت الفرق بين المتوسطات 37.28، وبلغت قيمة T test 38.28 ، بقيمة معنوية 0.00، عند مستوى الدلالة 0.05 .

وعند مقارنة القيمة المعنوية بمستوى الدلالة، نلاحظ أن القيمة المعنوية أقل من مستوى الدلالة إذن نقول أن الفرضية الأولى " **مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ التعليم الثانوي مرتفع** " **محققة.**

ويمكن إرجاع ذلك للبيئة التي توفرها المؤسسات لتلاميذها من خلال النشاطات بأنواعها والتعزيز المؤدي للرفع من الدافعية وكذا اهتمام التلاميذ بدراستهم متخطين بذلك كل الصعوبات والعقبات للوصول الى أهدافهم والنجاح في مشوارهم الدراسي .

فالتلاميذ ذوو الدافعية للإنجاز يتسمون بالصبر والتحمل في سبيل تحقيق الانجازات .

فهاته الاخيرة توجه سلوك التلميذ وتدفعه نحو النجاح والانجاز وبذل المجهودات للحصول عليه.

و قد اتفقت نتائج بحثنا مع دراسة غرغوط (2016) التي توصلت الى ان مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة مرتفع .[1]

وتتفق مع دراسة نميش (2017) تحت عنوان: "الاحتراق النفسي وعلاقته بالذات المهنية والدافعية للإنجاز لدى الأخصائيين النفسانيين العاملين في المؤسسات العقابية –دراسة وصفية على عينة في المؤسسات العقلية بالجزائر التي توصلت الى ان مستوى الدافعية للإنجاز مرتفع لدى المختصين النفسانيين العاملين بالمؤسسات العقابية.[2]

وهذا ما توصلت دراسة برابح (2020) بعنوان جودة الحياة وعلاقتها بالتفكير الإبتكاري و دافعية الإنجاز لدى طلبة الجامعة قسم علم النفس بالمسيلة التي توصلت إلى أن مستوى في دافعية الانجاز الاكاديمي لدى الطلبة مرتفع .[3]

واختلفت مع دراسة بولجاج (2015) التي توصلت الى ان مستوى الدافعية للانحياز لدى التلاميذ منخفض.[4]

---

[1]غرغوط عاتكة، *علاقة الثقة بالنفس والتفاؤل غير الواقعي بالدافعية للانجاز لدى طلبة جامعات بسكرة الوادي ورقلة*، أطروحة دكتوراه، جامعة البليدة2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية،2016

[2]نميش نورة، *الاحتراق النفسيوعلاقته بالذات المهنية والدافعية للانجاز لدى الاخصائيين النفسانيين العاملين في المؤسسات العقابية*، أطروحة دكتوراه، جامعة البليدة2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2017.

[3]برابح نعيمة، *جودة الحياة وعلاقتها بالتفكير الابتكاري و الدافعية للانجاز الاكاديمي لدى طلبة الجامعة*، اطروحة دكتوراه، جامعة محمد بوضياف، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2020

[4]بولجاج ، مصدر مذكور سابقا.

واختلفت نتائج بحثنا مع سليمون واخرون ( 2015) تحت عنوان التفكير الابداعي وعلاقته بالدافعية للإنجاز . دراسة ميدانية لدى عينة من رواد الطلائع (الموهوبين) في منطقة بانياس التي توصلت الى ان مستوى الطلبة في الدافعية للإنجاز متوسط .[1]

### 8-2- عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثانية :

**نص الفرضية الثانية : " مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي مرتفع "**

**الجدول رقم :(20) يمثل الاساليب الاحصائية المتبعة في معالجة الفرضية الثانية**

| العينة | المتوسط الحسابي | المتوسط الفرضي | الانحراف المعياري | الفرق بين المتوسطات | T test | القيمة المعنوي | مستوى الدلالة | القرار الاحصائي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 320 | 33.25 | 25 | 5.84 | 8.25 | 25.27 | 0.00 | 0.05 | دال |

من خلال الجدول رقم (20) والذي يمثل نتائج الفرضية الثانية التي منطوقها مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي مرتفع، حيث نلاحظ أن المتوسط الحسابي بلغ 33.25، فيما بلغ المتوسط الفرضي 25، بينما بلغ الانحراف المعياري 5.84، فيما كانت الفرق بين المتوسطات 8.25 ، وبلغت قيمة T test 25.27، بقيمة معنوية 0.00، عند مستوى الدلالة 0.05 .

وعند مقارنة القيمة المعنوية بمستوى الدلالة، نلاحظ أن القيمة المعنوية أقل من مستوى الدلالة

---

[1] سليمون ريم، و أخرون، التفكير الابداعي وعلاقته بدافعية الانجاز. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات، سوريا ، المجلد 40 العدد 5*، 2018

إذن نقول أن الفرضية الثانية " **مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ التعليم الثانوي مرتفع " محققة.**

ويفسر ذلك بأن تقدير الذات يتكون من خلال التفاعل مع الاخرين سواءً في الاسرة أو الشارع والمؤسسة التعليمية، فتقدير الاخرين للتلميذ نتج عنه تكوين فكرة واضحة عن ذاته وأهميته بالنسبة لهم.

ويمكن أن تكون نتيجة للدعم الذي يتلقاه التلميذ من والديه ومساعدته على اجتياز الصعوبات التي تعيق انجازاته، فأسلوب التنشئة الاجتماعية يساعد في اكتساب الابن تقديرا ايجابيا لذاته .

و هذا ما اتفقت مع دراسة الاحسن (2015) التي توصلت إلى أن مستوى تقدير الذات لدى الأساتذة مرتفع .[1]

و مع دراسة سعودي (2017) التي توصلت إلى أن مستوى تقدير الذات مرتفع لدى طلبة الجامعة.[2]

وكذا دراسة بودلال (2018) التي توصلت إلى أن مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ المقبلين على الامتحانات الرسمية مرتفع .[3]

---

[1] الاحسن، مصدر مذكور سابقا.

[2] سعودي، مصدر مذكور سابقا.

[3] بودلال، مصدر مذكور سابقا.

### 3-8- عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة :

**نص الفرضية الثالثة : " مستوى التفكير الابداعي لدى تلاميذ التعليم الثانوي** مرتفع "

**الجدول رقم :(21) يمثل الاساليب الاحصائية المتبعة في معالجة الفرضية الثالثة**

| العينة | المتوسط الحسابي | المتوسط الفرضي | الانحراف المعياري | الفرق بين المتوسطات | T test | القيمة المعنوية | مستوى الدلالة | القرار الاحصائي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 320 | 123.57 | 99 | 21.86 | 24.75 | 20.11 | 0.00 | 0.05 | دال |

من خلال الجدول رقم (21) والذي يمثل نتائج الفرضية الثالثة التي منطوقها مستوى التفكير الإبداعي لدى تلاميذ التعليم الثانوي مرتفع، حيث نلاحظ أن المتوسط الحسابي بلغ 123.57 فيما بلغ المتوسط الفرضي 99 ، بينما بلغ الانحراف المعياري 21.86، فيما كانت الفرق بين المتوسطات 24، 75، وبلغت قيمة T test 20.11، بقيمة معنوية 0.00، عند مستوى الدلالة 0.05 .

وعند مقارنة القيمة المعنوية بمستوى الدلالة ، نلاحظ أن القيمة المعنوية أقل من مستوى الدلالة إذن نقول أن الفرضية الثالثة " **مستوى التفكير الإبداعي لدى تلاميذ التعليم الثانوي مرتفع** " **محققة.**

فالتلاميذ يتميزون بتفكير إبداعي مرتفع يتحلون بالاجتهاد والمثابرة ومواجهة الصعوبات لتحقيق النجاح والإنجاز الاكاديمي ، حيث نجد أن لديهم افكار جديدة ومتعددة ومنفردة في نفس الوقت فمهارة التفكير موجودة لديهم وبالتالي لديهم استعداد للإنتاج الفكري المتواصل .

و دور التربية يعدوا تعلم التلاميذ مجموعة معارف ومعلومات انما هدفها الرئيس توفير مناخ ملائم لتطوير شخصية المتعلم وما يميزه عن غيره من صفات ابداعية ليكون لديه استعداد نفسي وعلمي للإبداع .

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن التلاميذ راضون عن البيئة التي يعيشون فيها أغلب وقتهم ( المؤسسة) من زملاء وأساتذة واداريين وكذا البيئة الأسرية التي توفر لهم كل ما يحتاجونه .

وقد تعلموا ما يساعدهم على التعامل مع ظروف الحياة بطرقة جديدة غير معتادة في المؤسسة التربوية أو الاسرة وحتى المجتمع ، وهذا ما أدى بهم الى تنمية قدراتهم الابداعية، فالأسرة كنواة أولى في المجتمع تشجع أبناءها على الإبداع وتوفر المناخ المناسب له مما يدفعهم للبحث الدائم،ويمكن تفسير النتيجة لما لوسائل التكنولوجيا الحديثة من دور بالغ الأهمية في تنمية القدرات الإبداعية من خلال التطبيقات والألعاب التي تنمي التفكير من خلال الهواتف النقالة وأجهزة الإعلام الألي والبرامج الثقافية المعروضة على التلفاز، فاستعمال هاته الأدوات أصبح متاحة لجميع الأصناف العمرية وليست حكرا على الكبار فقط .

يعزو الباحث هاته النتيجة إلى الخصائص التي يمتلكها التلاميذ حيث أنهم يتمتعون بمستوى دافعية إنجاز مرتفع، فتجدهم يفضلون المهام التي تحتاج تفكيرا ويمتلكون حس التحدي و المنافسة،وقد يعود السبب إلى تقدير الوالدين والاساتذة والمحيط الذي يعيش فيه والمدح والثناء الذي يتلقاه منهم .

وهذا ما توصلت اليه دراسة برابح (2020) التي توصلت إلى أن مستوى في التفكير الابتكاري لدى الطلبة مرتفع .[1]

واختلفت نتائج بحثنا مع سليمون والرابعة( 2015) تحت عنوان التفكير الإبداعي وعلاقته بالدافعية للإنجاز . دراسة ميدانية لدى عينة من رواد الطلائع ( الموهوبين) في منطقة بانياس التي توصلت إلى أن مستوى طلبة في التفكير الإبداعي منخفض.[2]

## 8-4- عرض و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة :

**نص الفرضية الرابعة : " توجد فروق دالة احصائيا في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير الجنس "**

**الجدول رقم :(22) يمثل الاساليب الاحصائية المتبعة في معالجة الفرضية الرابعة**

| العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | T test | القيمة المعنوية | مستوى الدلالة | درجة الحرية | القرار الاحصائي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكور 141 | 110.99 | 19.96 | 1.71 | 0.08 | 0.05 | 318 | غير دال |
| اناث 179 | 114.39 | 15.58 | | | | | |

من خلال الجدول رقم (22)الذي يمثل نتائج الفرضية الرابعة والتي منطوقها توجد فروق دالة احصائيا في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير الجنس حيث بلغ عدد الذكور 141، وعدد الاناث 179 نلاحظ أن المتوسط الحسابي للذكور بلغ 110.99، فيما بلغ المتوسط الحسابي للإناث 114.39،

[1] برابح، مصدر مذكور سابقا.

[2] سليمون، مصدر مذكور سابقا.

فيما بلغ الانحراف المعياري للذكور19.96، و بلغ الانحراف المعياري للإناث 15.58 ، وبلغت قيمة T test 1.71، بقيمة معنوية 0.08، عند مستوى الدلالة 0.05، بدرجة حرية 318 .

وعند مقارنة القيمة المعنوية بمستوى الدلالة ، نلاحظ أن القيمة المعنوية أكبر من مستوى الدلالة إذن الفرضية الرابعة غير محققة، وبالتالي نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري الذي يقول **لا توجد فروق معنوية في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير الجنس.**

ويفسر ذلك بأن التلاميذ لا يختلفون فيما بينهم في الدافعية للإنجاز ويرجع هذا إلى أن امكانياتهم واستعداداتهم متقاربة ، و الظروف التي يدرسون فيها .

حيث أن عدم وجود الفرق في الدافعية للإنجاز ترجع الى عدة معطيات منها أن الفرص التعليمية متاحة للجنسين على حد سواء، فالأسرة في زمننا هذا أصبحت تدفع ابناءها للدراسة والاجتهاد والإنجاز والإبداع، على تحقيق المكان الذي يصبون إليه فاصبحوا يملكون استجابة أكثر من السابق تحقيق الاهداف .

فحصول التلاميذ على دافعية أعلى يعود إلى تغير وجهات النظر حول النجاح، حيث يعتبرون هذا الاخير هو الوسيلة لتحقيق تقدير الذات وضمان منصب اجتماعي في ظل التطورات التكنولوجية الحاصلة والتغيرات الاجتماعية الراهنة للمجتمعات العربية عامة والجزائرية خاصة حيث أصبح هناك تسابق في كل المجالات وخصوصا الدراسة، كل هذا ليظفر التلميذ بالاستقلالية و تتخلص من قيود المجتمع والنجاح في حياته الشخصية بعيدا عن كل المؤثرات.

و اتفقت نتائجنا مع دراسة علوطي (2008) تحت عنوان العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى الطالب الجامعي دراسة ميدانية على طلبة السنة ثانية بجامعة جيجل التي توصلت الى انه لا توجد فروق لدى الطلبة في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير الجنس .[1]

ومع دراسة سهيل (2009) تحت عنوان اثر التوجيه على الدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي التي توصلت الى انه لا توجد فروق في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير الجنس.[2]

ومع دراسة نميش (2017) ، التي توصلت الى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز يعزي لمتغير: الجنس.[3]

و كذا اتفقت مع دراسة رحماوي (2017) حيث توصلت الى انه لا توجد فروق بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل في الدافعية للإنجاز تعزى للجنس .[4]

ودراسة برابح (2020) التي توصلت الى لا توجد فروق في دافعية الانجاز الاكاديمي بين الطلبة تيعا لمتغير الجنس.[5]

و دراسة "أسردينو و سلاني" (accordino et sallani 2000) بعنوان دافعية الإنجاز والصحة النفسية لدى مجموعة من المراهقين المتمدرسين في الثانوية حيث توصلت إلى أنه لا توجد فروق بين الجنسين في دافعية الإنجاز.[6]

---

[1]علوطي سهيلة، *العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للانجاز لدى الطالب الجامعي*، رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2008

[2]سهيل فريدة، *أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للانجاز وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي* ، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية 2009

[3]نميش، مرجع مذكور سابقا.

[4]رحماوي، ملاجع مذكور سابقا.

[5]برابح، مرجع مذكور سابقا.

[6]برابح، المرجع نفسه، ص 37

و اختلفت نتائج بحثنا مع دراسة شنوف (2012) التي توصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى المراهق المتمدرس تبعا لمتغير الجنس.[1]

ومع دراسة الهادي (2015) والتي توصلت إلى أنه توجد فروق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز.[2]

و تنافت مع دراسة بولجاج (2015) التي توصلت إلى أنه توجد فروق في الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ تعزى للجنس .[3]

واختلفت نتائج بحثنا مع دراسة غرغوط (2016) التي توصلت إلى أن هناك فروق في الدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة تبعا للجنس .[4]

ودراسة بن فروج ، و بوفاتح (2017) بعنوان دافعية الإنجاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي بمدينة الاغواط التي توصلت إلى أنه توجد فروق بين الذكور والاناث في الدافعية للإنجاز.[5]

وكذا دراسة بودلال (2018) التي توصلت إلى أنه توجد فروق في تقدير الذات لدى التلاميذ المقبلين على الامتحانات الرسمية .[6]

---

[1] شنوف، مرجع مذكور سابقا.

[2] الهادي، مرجع مذكور سابقا.

[3] بولجاج ، مرجع مذكور سابقا

[4] غرغوط، مرجع مذكورسابقا.

[5] بن فروج هشام، و بوفاتح محمد، دافعية الانجاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي بمدينة الاغواط، الجزائر، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 28، 2017

[6] بودلال، مرجع مذكور سابقا.

ومع دراسة بن يوسف (2015) التي توصلت إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ في الدافعية للإنجاز تعزى للجنس .[1]

ودراسة روبنسون (robinson 2001) بعنوان الدافعية للإنجاز لدى الطلاب الأمريكيين الأفارقة التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة والطالبات في دافعية الإنجاز.[2]

### 8-5- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة :

**نص الفرضية الخامسة : " توجد فروق دالة احصائيا في تقدير الذات تبعا لمتغير الجنس"**

**الجدول رقم :(23) يمثل الاساليب الاحصائية المتبعة في معالجة الفرضية الخامسة**

| العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | T test | القيمة المعنوية | مستوى الدلالة | درجة الحرية | القرار الاحصائي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكور 141 | 32.19 | 5.64 | 2.90 | 0.04 | 0.05 | 318 | دال |
| اناث 179 | 34.08 | 5.88 | | | | | |

من خلال الجدول رقم (23) والذي يمثل نتائج الفرضية الخامسة والتي منطوقها توجد فروق دالة احصائيا في تقدير الذات تبعا لمتغير الجنس حيث بلغ عدد الذكور 141، وعدد الاناث 179 نلاحظ أن المتوسط الحسابي للذكور بلغ 32.19، فيما بلغ المتوسط الحسابي للإناث 34.08، فيما بلغ الانحراف المعياري للذكور5.64، و بلغ الانحراف المعياري للإناث 5.88 وبلغت قيمة T test2.90، بقيمة معنوية 0.04، عند مستوى الدلالة 0.05، بدرجة حرية 318 .

[1] بن يوسف، مرجع مذكور سابقا.
[2] برابح، مرجع مذكور سابقا، ص ص 37-38

وعند مقارنة القيمة المعنوية بمستوى الدلالة ، نلاحظ أن القيمة المعنوية أقل من مستوى الدلالة اذن الفرضية الخامسة محققة، وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل الذي يقول **توجد فروق معنوية في تقدير الذات تبعا لمتغير الجنس.**

وهذا ما يعني أن تقدير الذات لدى التلاميذ لديه ارتباط بالجنس ( ذكور إناث) حيث أن مستوى تقدير يختلف باختلاف النوع حيث أن متوسط الإناث أكبر من متوسط الذكور، ويفسر ذلك بالإهتمام الذي تتلقاه الأنثى من طرف الوالدين والمجتمع حتى أصبحت عنصرا فعالا لديه ما يقدمه من إضافات.

فوجود الفروق بين الجنسين لصالح الاناث حسب المتوسطات مرده إلى أن هذه الاخيرة تعمل ما بوسعها لمنافسة الذكور دراسيا وتكسب احترام الجميع من الأسرة والأساتذة وتجسد أهدافها مستقبلا.

فهاته المرحلة العمرية مهمة في حياة المتعلم وفيها يسعى إلى إثبات ذاته والاعتماد على نفسه للتغلب على صعوبات الحياة ، وهاته الفروق تبين الاختلافات الموجودة في المجتمع وتعاملاته مع متغير النوع فهذا الاخير يؤثر في تقدير الذات نتيجة للخفيات البيئية والاسرية لكل متعلم.

يعود سبب إلى رؤية الاناث للدراسة على أنها السبيل الوحيد لضمان مستقبل وهذا ما ولد لديها الحاجة لإثبات نفسها وبذل الجهد لكسب مراكز راقية في المجتمع ، وهذا ما زاد من إصرارها و اجتهادها لتحقيق ذاتها واثبات نفسها في شتى المجالات، كل هذه إشارات على وجود تقدير الذات مرتفع وهذا ما يعزز الثقة بالنفس ويكسب المتعلم تفكيرا سليما لإيجاد الحلول والسبل التي توصله لهدفه.

فالتلميذ يسعى إلى إثبات الذات وتحمل المسؤوليات وتكوين صورة عن نفسه وعلاقات مع اقرانه وافراد المجتمع عامة، ويسعى الى الاستقلال والانجاز وهذا ما يكون له مكانا اجتماعيا ويكسبه احتراما من الاخرين ما ينعكس على مستواه الدراسي والمعرفي.

و اتفقت نتائج بحثنا مع دراسة خمنو (2009) تحت عنوان تأثير تقدير الذات على الاختيار المهني لدى تلاميذ الثالثة ثانوي بالجزائر التي توصلت إلى أنه توجد فروق في تقدير الذات تبعا للجنس.[1]

و مع دراسة بركات (2015) التي توصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ الثالثة ثانوي في تقدير الذات تبعا لمتغير الجنس . [2]

واتفقت مع دراسة أولاد هدار (2017) التي توصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة في تقدير الذات تبعا لمتغير الجنس.[3]

وكذا دراسة بودلال (2018) التي توصلت إلى أنه توجد فروق في تقدير الذات لدى التلاميذ المقبلين على الامتحانات الرسمية تبعا للجنس.[4]

في حين اختلفت مع دراسة علوطي (2008) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق لدى الطلبة في تقدير الذات تبعا لمتغير الجنس[5]، و دراسة سهيل (2009) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق بين تلاميذ السنة ثانية ثانوي في تقدير الذات تبعا لمتغير الجنس[6]، وتنافت مع

---

[1] خمنو دونيا، *تأثير تقدير الذات على الاختيار المهني لدى تلاميذ الثالثة ثانوي بالجزائر* ، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2009

[2] بركات، مرجع مذكور سابقا.

[3] أولاد هدار، مرجع مذكور سابقا.

[4] بودلال، مرجع مذكور سابقا

[5] علوطي، مرجع مذكور سابقا.

[6] سهيل، مرجع مذكور سابقا.

دراسة بورنان (2011) تحت عنوان العنف في الوسط المدرسي وعلاقته بتقدير الذات عند تلاميذ الطور الثانوي التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق في تقدير الذات تبعا للجنس.[1]

و اختلفت مع دراسة خوشي (2014) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق في تقدير الذات لدى المراهق المتمدرس تبعا لمتغير الجنس.[2]

و دراسة شريفي (2015) تحت عنوان مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة ثانية ثانوي التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق في تقدير الذات تبعا للجنس.[3]

و دراسة سعودي (2017) والتي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية فيما يخص تقدير الذات لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغير الجنس.[4]

و مع دراسة لعيدي (2018)، والتي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية فيما يخص تقدير الذات لدى التلاميذ تبعا لمتغير الجنس.[5]

و مع دراسة محدب (2015) والتي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية فيما يخص تقدير الذات لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغير الجنس.[6]

---

[1]بورنان حياة، *العنف في الوسط المدرسي وعلاقته بتقدير الذات عند تلاميذ التعليم الطور الثانوي* ، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر 2، كلية لعلوم الانسانية والاجتماعية، 2011

[2]خوشي، مصدر مذكور سابقا.

[3]شريفي بلقاسم، *مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي* ، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر 2، كلية العلوم الانسانسة والاجتماعية، 2015

[4]سعودي، مرجع مذكور سابقا.

[5]لعيدي، مرجع مذكور سابقا

[6] محدب، مرجع مذكور سابقا

### 6-8- عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة :

**نص الفرضية السادسة: " توجد فروق دالة إحصائيا في التفكير الإبداعي تبعا لمتغير الجنس"**

**الجدول رقم :(24) يمثل الاساليب الاحصائية المتبعة في معالجة الفرضية السادسة**

| العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | T test | القيمة المعنوية Sig | مستوى الدلالة | درجة الحرية | القرار الاحصائي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكور 141 | 122.39 | 24.09 | 0.86 | 0.38 | 0.05 | 318 | غير دال |
| اناث 179 | 124.51 | 19.95 | | | | | |

من خلال الجدول رقم (24) والذي يمثل نتائج الفرضية السادسة والتي منطوقها توجد فروق دالة احصائيا في التفكير الابداعي تبعا لمتغير الجنس حيث بلغ عدد الذكور 141، وعدد الاناث 179 نلاحظ أن المتوسط الحسابي للذكور بلغ 122.39، فيما بلغ المتوسط الحسابي للإناث 124.51،فيما بلغ الانحراف المعياري للذكور24.09، و بلغ الانحراف المعياري للاناث19.95، وبلغت قيمة T test0.86، بقيمة معنوية 0.38، عند مستوى الدلالة 0.05، بدرجة حرية 318.

وعند مقارنة القيمة المعنوية بمستوى الدلالة ، نلاحظ أن القيمة المعنوية أكبر من مستوى الدلالة إذن الفرضية السادسة غير محققة، وبالتالي نرفض الفرض البديل **ونقبل الفرض الصفري الذي يقول لا توجد فروق معنوية في التفكير الإبداعي تبعا لمتغير الجنس.**

يمكن تفسير هاته النتيجة على أن الجنس لا يؤثر في التفكير الإبداعي فنجد أنه لا فروق بينهما حسب الجدول رقم ( 24) وهذا بسبب التغيرات الحاصلة في المجتمع والاهتمام الزائد بهم من طرف الأسرة خاصة وأن التفكير الإبداعي يعتمد على الدوافع الداخلية فالأولاد اصبحوا يدركون العمل الذي يقومون به والهدف الذي يسعون الى تحقيقه .

حيث أن التلاميذ يتلقون نفس التعليم وفي نفس البيئة الدراسية فأصبح لديهم القدرة الإبداعية على حد سواء ، ربما لأن ميزة التنافسية و التشجيع أكثر من ذي قبل من طرف الأسرة خاصة والمجتمع عامة .

فتمكن المتعلم من المادة التعليمية و توفر الجو النفس المناسب للدراسة والتفاعل مع اقرانه والاساتذة والإدارة بكل أريحية .

فانعدام الفروق نتيجة للخلفية الثقافية التي يتميز بها المجتمع، حيث أن التلاميذ يدرسون نفس المنهاج ونفس البرنامج المقرر والبيئة ذاتها، كل واحد فيهم لديه تفكير واهداف مشابه للأخرين وهذا ما اثبت وجود عدم وجود الفروق بين الجنسين في التفكير الإبداعي .

وتفسير ذلك أن التلاميذ لديهم نوع من الحرية مقارنة بالسابق حيث أصبحوا منفتحين على المجتمع أكثر وعلى مصادر المعرفة من دور الثقافة ومؤسسات وجمعيات الدعم التربوي ، وكذا نسج علاقات خارج الأسرة وهي احدى وسائل اكتساب المعرفة واستخدامها لتنمية الإبداع لديهم وتطويره.

و قد توافقت نتائج بحثنا مع دراسة معمري (2013) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين تلاميذ الثانية متوسط في التفكير الإبداعي تبعا لمتغير الجنس[1]، و دراسة بودالي (2013) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق في التفكير الإبداعي لدى الطلبة تبعا لمتغير الجنس[2].

و مع دراسة العاقل ( 2016) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق في التفكير الإبداعي لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغير الجنس[3]، ودراسة برابح (2020) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق في التفكير الإبتكاري بين الطلبة تيعا لمتغير الجنس[4] ، ودراسة فلاح (2019) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تبعا للجنس.[5]

### 8-7- عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة :

**نص الفررقم:السابعة : " توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للإنجاز تبعا للمستوى"**

**الجدول رقم :(25) يمثل الأساليب الإحصائية المتبعة في معالجة الفرضية السابعة**

| | مجموع المربعات | متوسط المربعات | التباينF | درجة الحرية | القيمة المعنوية | مستوى الدلالة | القرار الإحصائي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| داخل المجموعات | 1369.364 | 684.682 | 2.2 | 2 | 0.11 | 0.05 | غير دال |
| خارج المجموعات | 98613.024 | 311.082 | | 318 | | | |
| المجموع | 99982.388 | // | | 320 | | | |

[1] معمري، مجع مذكور سابقا.
[2] بودالي، مرجع مذكور سابقا.
[3] العاقل، مرجع مذكور سابقا.
[4] برابح، مرجع مذكور سابقا.
[5] فلاح، مرجع مذكور سابقال.

من خلال الجدول رقم (25)الذي يمثل نتائج الفرضية السابعة والتي منطوقها توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للإنجاز تبعا للمستوى نلاحظ أن مجموع المربعات بالنسبة لداخل المجموعات بلغ 1369.364، فيما بلغ متوسط المربعات لداخل المجموعات 684.682، بينما بلغ مجموع المربعات بالنسبة لخارج المجموعات بلغ 98613.024، فيما بلغ متوسط المربعات لخارج المجموعات311.082، بينما قدر التباين ب 2.2، بدرجة حرية لداخل المجموعات 2، بينما بلغت لخارج المجموعات 318، بقيمة معنوية قدرت ب 0.11، عند مستوى الدلالة 0.05 .

وعند مقارنة مستوى الدلالة بالقيمة المعنوية، نلاحظ أن القيمة المعنوية أكبر من مستوى الدلالة

إذن الفرضية السابعة غير محققة، وبالتالي نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري الذي **يقول لا توجد فروق دالة احصائيا في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير المستوى.**

ويمكن تفسير ذلك بأن المستوى التعليمي للتلميذ في الثانوية لا يؤثر في دافعيته للإنجاز و لا يحدد مستواها فهناك متغيرات أخرى لها دخل في ذلك منها المساندة التي يتلقاها التلميذ من المحيطين به، مثل الأسرة التي تعتبر من أهم المصادر التي يستقي منها التلميذ دافعيته عن طريق التشجيع وتوفير الظروف المناسبة لتحصيل أفضل النتائج، و جماعة الرفاق المصدر الثاني للدافعية عن طريق ما يسمى بالمنافسة التي ينتج عنها تحصيل الإنجازات و الوصول للنتائج المتوخاة، فبذل الجهد ليس له علاقة بالمستوى والتلاميذ في هاته المرحلة العمرية يميلون إلى اثبات النفس و التفوق .

### 8-8- عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثامنة :

**نص الفرضية الثامنة : " توجد فروق دالة احصائيا في تقدير الذات تبعا للمستوى "**

**الجدول رقم :(26) يمثل الاساليب الاحصائية المتبعة في معالجة الفرضية الثامنة**

| | مجموع المربعات | متوسط المربعات | التبيانF | درجة الحرية | القيمة المعنوية | مستوى الدلالة | القرار الاحصائي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| داخل المجموعات | 37.25 | 18.62 | 0.54 | 2 | 0.58 | 0.05 | **غير دال** |
| خارج المجموعات | 10859.129 | 34.25 | | 318 | | | |
| المجموع | 10896.386 | // | | 320 | | | |

من خلال الجدول رقم (26) الذي يمثل نتائج الفرضية الثامنة والتي منطوقها توجد فروق دالة احصائيا في تقدير الذات تبعا للمستوى نلاحظ أن مجموع المربعات بالنسبة لداخل المجموعات بلغ 37.25 ، فيما بلغ متوسط المربعات لداخل المجموعات 18.62 ، بينما بلغ مجموع المربعات بالنسبة لخارج المجموعات 10896.129، فيما بلغ متوسط المربعات لخارج المجموعات 34.25، بينما قدر التباين ب 0.54، بدرجة حرية لداخل المجموعات 2، بينما بلغت لخارج المجموعات 318، بقيمة معنوية قدرت ب 0.58، عند مستوى الدلالة 0.05 .

وعند مقارنة مستوى الدلالة بالقيمة المعنوية ، نلاحظ أن القيمة المعنوية أكبر من مستوى الدلالة .

إذن الفرضية الثامنة غير محققة، ، وبالتالي نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري الذي يقول **لا توجد فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات تبعا لمتغير المستوى.**

ومنه نقول أن المستوى التعليمي لا يحدد مستوى تقدير الذات وإنما يتم تحديده من خلال متغيرات أخرى مثل الدعم الذي يتلقاه من خارج المؤسسة من طرف الأسرة وتلبية طلباته وتامين

حاجياته بأنواعها مادية كانت او معنوية، فتقدير الذات في هذه المرحلة العمرية يتطور ويصبح لدى التلميذ نظرة واضحة عن مستقبله.

وهذا ما اتفقت فيه مع دراسة سعودي (2017) والتي توصلت الى انه لا توجد فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغير المستوى[1]، و دراسة لعيدي (2018) والتي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية فيما يخص تقدير الذات لدى التلاميذ تبعا لمتغير المستوى.[2]

واختلفت دراستنا مع دراسة بودلال (2018) التي توصلت إلى أنه توجد فروق في تقدير الذات لدى التلاميذ المقبلين على الامتحانات الرسمية تبعا للمستوى.[3]

### 8-9- عرض و مناقشة نتائج الفرضية التاسعة :

**نص الفرضية التاسعة : " توجد فروق دالة احصائيا في التفكير الابداعي تبعا للمستوى "**

**الجدول رقم :(27) يمثل الاساليب الاحصائية المتبعة في معالجة الفرضية التاسعة**

| | مجموع المربعات | متوسط المربعات | التباين F | درجة الحرية | القيمة المعنوية | مستوى الدلالة | القرار الاحصائي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| داخل المجموعات | 5646.46 | 2823.23 | 6.09 | 2 | 0.003 | 0.05 | **دال** |
| خارج المجموعات | 146813.57 | 463.13 | | 318 | | | |
| المجموع | | 152460.38 | | 320 | | | |

[1] سعودي، مرجع مذكور سابقا.
[2] لعيدي، مرجع مذكور سابقا
[3] بودلال، مرجع مذكور سابقا.

من خلال الجدول رقم (27)الذي يمثل نتائج الفرضية التاسعة منطوقها توجد فروق دالة احصائيا في التفكير الإبداعي تبعا للمستوى، نلاحظ أن مجموع المربعات بالنسبة لداخل المجموعات بلغ 5646.46 ، فيما بلغ متوسط المربعات لداخل المجموعات 2823.23 ، بينما بلغ مجموع المربعات بالنسبة لخارج المجموعات 146813.57، فيما بلغ متوسط المربعات لخارج المجموعات 463.13 ، بينما قدر التباين ب6.09، بدرجة حرية لداخل المجموعات 2،بينما بلغت لخارج المجموعات 318، بقيمة معنوية قدرت ب 0.003، عند مستوى الدلالة 0.05 .

وعند مقارنة مستوى الدلالة بالقيمة المعنوية ، نلاحظ أن القيمة المعنوية أقل من مستوى الدلالة .

إذن الفرضية التاسعة محققة، ، وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل الذي **يقول توجد فروق دالة احصائيا في التفكير الإبداعي تبعا لمتغير المستوى.**

ومنه نستنتج أن التفكير الإبداعي يتأثر بمستوى التلاميذ التعليمي فهاته الملكة الفكرية يمكن لأي تلميذ ان يتميز بها عن غيره، و إنما تتدخل هنا الفروق الفردية حيث يكون مستوى التلاميذ في التفكير الإبداعي متباين و ووجوده من عدمه حسب الظروف المحيطة وينتج لنا افكارا جديدة لظواهر أو لحل المشاكل و يخترع لنا اشياء لم تكن موجودة و امتلاك التلميذ لروح المنافسة والتحدي يكسبه ثقة بالنفس ويزيد من فرص نجاحه فالموهبة ليست منوطة بمستوى معين إنما تتواجد بمدى توفر ظروفها المساعدة.

### 10-8-عرض و مناقشة نتائج الفرضية العاشرة :

**نص الفرضية العاشرة : " توجد فروق دالة احصائيا في الدافعية للإنجاز تبعا للشعبة "**

**الجدول رقم :(28) يمثل الاساليب الاحصائية المتبعة في معالجة الفرضية العاشرة**

| | مجموع المربعات | متوسط المربعات | التبيانF | درجة الحرية | القيمة المعنوية | مستوى الدلالة | القرار الاحصائي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| داخل المجموعات | 224.18 | 112.09 | 0.35 | 2 | 0.7 | 0.05 | **غير دال** |
| خارج المجموعات | 99758.2 | 314.69 | | 318 | | | |
| المجموع | 99982.38 | // | | 320 | | | |

من خلال الجدول رقم (28)الذي يمثل نتائج الفرضية العاشرة و التي منطوقها توجد فروق دالة احصائيا في الدافعية للإنجاز تبعا للشعبة نلاحظ أن مجموع المربعات بالنسبة لداخل المجموعات بلغ 224.18 ، فيما بلغ متوسط المربعات لداخل المجموعات 112.09 ، بينما بلغ مجموع المربعات بالنسبة لخارج المجموعات 99758.2 فيما بلغ متوسط المربعات لخارج المجموعات 314.69، بينما قدر التباين ب 0.7، بدرجة حرية لداخل المجموعات 2، بينما بلغت لخارج المجموع 318، بقيمة معنوية قدرت ب 0.7 ، عند مستوى الدلالة 0.05 .

وعند مقارنة مستوى الدلالة بالقيمة المعنوية ، نلاحظ أن القيمة المعنوية أكبر من مستوى الدلالة

اذن الفرضية العاشرة غير محققة، وبالتالي نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل الذي يقول **توجد فروق في الدافعية للإنجاز تبعا للشعبة.**

وتفسيرا لذلك أصبح أمر الشعبة غير مهم بالنسبة للتلاميذ واختيارهم يكون في أغلب الاحيان عن قناعة لأن التلميذ أكثر معرفة لمستواه من غيره، واختياره للشعبة كان عن رغبة وإيمان بإمكانياته وهذا ما ينعكس على مستوى الدافعية لديه، حيث يمكن ارجاع عدم وجود الفروق تبعا للشعبة أن بذل الجهد والمثابرة ليس مرتبطا بها ، وإنما هي رغبة التلميذ في التعلم والدراسة والنجاح هي الفيصل والدافع نحو تحقيق الأهداف.

وقد توافقت نتائج بحثنا مع دراسة سهيل (2009) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين التلاميذ في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير الشعبة (علمي ادبي)[1] ، و مع دراسة العرفاوي (2013).و التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق بين تلاميذ الثانية ثانوي في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير الشعبة.[2]

ودراسة بن فروج ، و بوفاتح (2017) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق بين تلاميذ الاولى ثانوي في الدافعية للإنجاز تبعا للتخصص.[3]

واختلفت مع دراسة بولجاج (2015) التي توصلت إلى أنه توجد فروق في الدافعية للإنجاز لدى التلاميذ تعزى للشعبة[4]، و نتائج سليمون واخرون ( 2015) تحت عنوان التفكير الأبداعي وعلاقته بالدافعية للإنجاز دراسة ميدانية لدى عينة من رواد الطلائع ( الموهوبين) في منطقة بانياس التي توصلت إلى أنه توجد فروق بين الطلبة في الدافعية للإنجاز تبعا للتخصص [5]

---

[1] سهيل، مرجع مذكور سابقا.
[2] العرفاوي، مرجع مذكور سابقا.
[3] بن فروج و بوفاتح، مرجع مذكور سابقا.
[4] بولجاج، مرجع مذكور سابقا.
[5] سليمون، مرجع مذكور سابقا.

ودراسة بن يوسف (2015) التي توصلت إلى أنه توجد فروق دالة احصائيا بين تلاميذ الثانوي في الدافعية للإنجاز تعزى للشعبة ( علمي ادبي).[1]

## 11-8- عرض و مناقشة نتائج الفرضية الحادية عشر :

**نص الفرضية الحادية عشر : " توجد فروق دالة احصائيا في تقدير الذات تبعا للشعبة**

**الجدول رقم :(29) يمثل الاساليب الاحصائية المتبعة في معالجة الفرضية الحادية عشر**

| | مجموع المربعات | متوسط المربعات | التبيان F | درجة الحرية | القيمة المعنوية | مستوى الدلالة | القرار الاحصائي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| داخل المجموعات | 0.205 | 0.103 | 0.003 | 2 | 0.9 | 0.05 | غير دال |
| خارج المجموعات | 10896.18 | 34.37 | | 318 | | | |
| المجموع | 10896.386 | // | | 320 | | | |

من خلال الجدول رقم (29) الذي يمثل نتائج الفرضية الحادية عشر و التي منطوقها توجد فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات تبعا للشعبة نلاحظ أن مجموع المربعات بالنسبة لداخل المجموعات بلغ 0.205، فيما بلغ متوسط المربعات لداخل المجموعات 0.103 ، بينما بلغ مجموع المربعات بالنسبة لخارج المجموعات 10896.18، فيما بلغ متوسط المربعات لخارج

[1] بن يوسف، مرجع مذكور سابقا

المجموعات34.37، بينما قدر التباين ب 0.003، بدرجة حرية لداخل المجموعات 2، بينما بلغت لخارج المجموعات 318، بقيمة معنوية قدرت ب0.9، عند مستوى الدلالة 0.05 .

وعند مقارنة مستوى الدلالة بالقيمة المعنوية، نلاحظ أن القيمة المعنوية أكبر من مستوى الدلالة .

إذن الفرضية الحادية عشر غير محققة، وبالتالي نقبل الفرض الصفري الذي يقول **لا توجد فروق في تقدير الذات تعزى لمتغير الشعبة** ونرفض الفرض البديل الذي **يقول توجد فروق في تقدير الذات تبعا للشعبة.**

ويمكن تفسير عدم وجود فروق في تقدير الذات تبعا للشعبة بأن دور الاسرة والرفقاء والزملاء ضروري لاكتساب تقدير الذات من خلال التواصل والتفاعل معهم، فمن تقديرهم للتلميذ يكون صورة واضحة عن نفسه ويحقق ذاته .

ويعزى ذلك الى ربط التلاميذ علاقات اجتماعية مع الاساتذة والزملاء مما يدفعه الى الاجتهاد والتفوق وهذا من خلال تقييم الاخرين له، حيث ينمو لديه تقديره لذاته فعندما يجد الارضية المناسبة لذلك والبيئة التي تساعده على الانفتاح والإبداع عكس عندما يكون الوسط الذي يعيش فيه محبط ومعيق له .

و منه نقول أن تقدير الذات لدى التلاميذ ليس مرتبط بالشعبة التي يدرسها فالاختلاف في تقدير الذات تحدده عوامل اخرى نذكر منها على سبيل الحصر ما تقدمه الاسرة وجماعة الرفاق والزملاء في الصف ... لتلبية حاجات التلميذ التي يريدها وهذا ما يجعله يشعر بأهميته في المجتمع الذي يعيش فيه فيتعزز لديه تقديره لذاته وثقته بنفسه، هذه النتيجة تؤكد أن الفروقات موجودة عند الأفراد

عموما أكثر مما توجد بين التلاميذ فتقدير التلميذ المرتفع أو المنخفض لذاته لا تسببه الشعبة التي يدرسها ، بقدر ما يفسر على عوامل أخرى مثل اساليب التنشئة الاجتماعية وتلقي الاحترام .

فأغلبية التلاميذ راضون عن الشعب التي وجهوا لها و بالتالي تقديرهم لذواتهم لا يتأثر بها ويفسر ذلك بالشعور الذي يمتلكه التلاميذ في الثانوية حيث لديهم ادراك بأهمية الدراسة بغض النظر عن الشعبة التي هم فيها فتقدريهم لذواتهم المرتفع يثبت ذلك .

و هذا ما اتفقت فيه نتائج بحثنا مع دراسة سهيل (2009) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق في تقدير الذات بين تلاميذ الثانية ثانوي تبعا لمتغير الشعبة (علمي ادبي)[1]، ومع دراسة سعودي (2017) والتي توصلت إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين طلبة الجامعة في تقدير الذات تبعا لمتغير الشعبة.[2]

و مع دراسة لعيدي (2018) والتي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية فيما يخص تقدير الذات لدى التلاميذ تبعا لمتغير الشعبة ( علمي ادبي ).[3]

و اختلفت مع دراسة خمنو (2009) التي توصلت إلى أنه توجد فروق بين تلاميذ الثالثة ثانوي في تقدير الذات تبعا للشعبة ( علمي ادبي تسيير تقني )[4]، و دراسة بركات (2015) التي توصلت الى انه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ الثالثة ثانوي في تقدير الذات تبعا لمتغير التخصص لصالح الادبيين.[5]

---

[1] سهيل، مرجع مذكور سابقا
[2] سعودي، مرجع مذكور سابقا.
[3] لعيدي، مرجع مذكور سابقا.
[4] خمنو، مرجع مذكور سابقا.
[5] بركات، مرجع مذكور سابقا.

## 12-8- عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثانية عشر :

**نص الفرضية الثانية عشر : " توجد فروق دالة احصائيا في التفكير الابداعي تبعا للشعبة "**

**الجدول رقم :(30) يمثل الاساليب الاحصائية المتبعة في معالجة الفرضية الثانية عشر**

| | مجموع المربعات | متوسط المربعات | التبيان F | درجة الحرية | القيمة المعنوية | مستوى الدلالة | القرار الاحصائي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| داخل المجموعات | 191.26 | 95.63 | 0.19 | 2 | 0.8 | 0.05 | **غير دال** |
| خارج المجموعات | 1522460.04 | 480.34 | | 318 | | | |
| المجموع | 152460.04 | // | | 320 | | | |

من خلال الجدول رقم (30)الذي يمثل نتائج الفرضية الثانية عشر و التي منطوقها" توجد فروق دالة احصائيا في التفكير الابداعي تبعا للشعبة" نلاحظ أن مجموع المربعات بالنسبة لداخل المجموعات بلغ 191.26 ، فيما بلغ متوسط المربعات لداخل المجموعات 95.63 ، بينما بلغ مجموع المربعات بالنسبة لخارج المجموعات 152268.78، فيما بلغ متوسط المربعات لخارج المجموعات480.34، بينما قدر التباين ب 0.19، بدرجة حرية لداخل المجموعات 2، بينما بلغت لخارج المجموعات 318، بقيمة معنوية قدرت ب 0.8، عند مستوى الدلالة 0.05 .

وعند مقارنة مستوى الدلالة بالقيمة المعنوية، نلاحظ أن القيمة المعنوية أكبر من مستوى الدلالة

إذن الفرضية الثانية عشر غير محققة، وبالتالي نرفض البديل الذي يقول **توجد فروق دالة احصائيا في التفكير الإبداعي تبعا لمتغير الشعبة** ونقبل الصفري الذي يقول **لا توجد فروق في التفكير الإبداعي تبعا للشعبة .**

حيث تفسر هاته النتيجة إلى أن الشعبة التي يدرس فيها التلاميذ لا تؤثر على تفكيرهم الإبداعي نظرا لأن الظروف الحياتية لديهم متشابهة، فالإبداع يمكن أن يكون في المؤسسة أو خارجها و ليس له علاقة بالشعبة التي يدرسها، انما هو شغف ومثابرة واجتهاد فالتفكير الإبداعي يعتمد على الدوافع الداخلية التي توجه التلاميذ نحو السلوك الإبداعي وتزيد من التنافسية و روح العمل لديهم.

واختلفت نتائج بحثنا مع سليمون واخرون ( 2015) التي توصلت إلى أنه توجد فروق بين الطلبة في التفكير الإبداعي تبعا للتخصص.[1]

### 13-8- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة عشر :

**نص الفرضية الثالثة عشر : " تؤثر الدافعية للإنجاز وتقدير الذات على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ التعليم الثانوي "**

[1] سليمون، مرجع مذكور سابقا.

**الجدول رقم :(31) يمثل الاساليب الاحصائية المتبعة في معالجة الفرضية الثالثة عشر**

| المتغير التابع | المتغيرات المستقلة | ر / ر2 | قيمة ف / Sig | دلالة ف | بيتا | دلالة ت | معامل تضخيم التباين |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التفكير الابداعي | الدافعيةللإنجاز | | | | 0.43 | 0.00 | |
| | تقدير الذات | 0.46 / 0.212 | 42.6 | | 0.09 | 0.05 | **1.051** |

من خلال الجدول رقم (31) الذي يمثل نتائج الفرضية الثالثة عشر والتي منطوقها " تؤثر الدافعية للإنجاز و تقدير الذات على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ التعليم الثانوي"، وقد تم استخدام نموذج الانحدار المتعدد والذي اعتبرت فيه الدافعية للإنجاز وتقدير الذات متغيرات تفسيرية، و التفكير الإبداعي متغير تابع حيث اظهرت النتائج أن نموذج الانحدار معنوي وذلك من خلال قيمة ف البالغة ( 42.6) بدلالة معنوية (0.00) وهي أصغر من مستوى المعنوية (0.01)، وتظهر النتائج أن المتغيرات المستقلة تفسر (0.212) أي ( 21.2%) من (43) من التغيير الحاصل في المتغير التابع وقد جاءت قيمة بيتا التي توضح العلاقة بين الدافعية للإنجاز والتفكير الإبداعي بقيمة ( 0.43) أي (43) ودلالة معنوية (0.00)، وهذا يعني أنه كل زيادة في الدافعية للإنجاز يلازمها زيادة في التفكير الإبداعي بـ:(43) وحدة، في حين كانت قيمة بيتا بين تقدير الذات والتفكير الابداعي (0.09) بدلالة معنوية (0.05) حيث كل زيادة في تقدير الذات ينتج عنها زيادة في التفكير الابداعي بـ: (09) وحدات، ويوضح الجدول نتائج اختبار التعددية الخطية حيث كانت قيمة معامل تضخيم التباين vif للنموذج ( 1.051) وهي أقل من 3 مما يشير إلى عدم وجود مشكلة التعددية الخطية بين متغيرات النموذج.

اذن نقول أن الفرضية الثالثة عشر : " **تؤثر الدافعية للإنجاز وتقدير الذات على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ التعليم الثانوي "محققة،** حيث كان نموذج الإنحدار معنوي عند مستوى الدلالة **0.00.**

فمن خلال الجدول رقم (31) وجدنا أن للدافعية وتقدير الذات تأثير على التفكير الإبداعي للتلاميذ في الثانوية ، وهذا التأثير ايجابي ينتج عنه وجود روح المنافسة والتحدي لدى المتعلم ويكسبه الثقة بالنفس و المتمعن في متطلبات الزمن الراهن و العصرنة التي مست جميع جوانب الحياة تفرض علينا الاهتمام بتطوير القدرات الإبداعية في الوسط المدرسي وهذا بإتباع طرق ومناهج مشجعة، و الإبداع لا يتم في معزل عن المتغيرات النفسية كالدافعية وتقدير الذات والمتعلم كي يستطيع انجاز أنشطة إبداعية يجب أن يكون تقديره لذاته مقبولا ولديه ما يدفعه لذلك.

وقد أظهر " **درويش**" أن الدافعية سواء كانت داخلية ( كالرغبة والبحث والتقصي لإيجاد الجديد) أم خارجية ( كالرغبة في الظهور والتميز) عمال من العوامل المهمة في ظهور الأعمال الإبداعية، وان ارتباط الدافعية الداخلية بالحاجات الاجتماعية ضرورة من ضرورات الإبداع فهي المحرض الرئيس لهذه العملية.[1]

و أوضح " البرقعاوي" أن نتائج البحوث تتفق على وجود قدر متوسط على الأقل من الدافعية العامة لدى المبدعين، أي وجود زيادة نشاط وحماس في تحقيق الأهداف الشخصية وتأخذ الدافعية أشكالا عدة منها زيادة الطاقة الحماس الحساسية الانفعالية واضطراب النظام أحيانا و الانجذاب لما

[1] برابح، مرجع كمذور سابقا،ص 291

هو غامض وحب السؤال ... الخ وهي كلها خصائص تدفع الشخصية إلى رسم طريق التميز والرغبة في الاختلاف.[1]

و التلميذ كلما ازداد تقديره لذاته كلما امتلك مهارات وكفاءات للبحث أكثر والتفوق واكتساب أفكار إبداعية، ويمكن تفسير النتيجة أن الفرد ذو تقدير الذات يسعى إلى تحقيق أهداف كثيرة ويعتمد في ذلك على تفكيره الغير اعتيادي لإيجاد حلول عديدة لأي مشكلة تواجهه، فالتلميذ الذي لديه تفكيرا ابداعيا مرتفعا بالتأكيد لديه تقدير لذاته وهذا يعتبر الانطلاقة لخلق أفكار جديدة.

فأصحاب تقدير الذات يتسمون بالتواصلية والمرونة في علاقاتهم فنجد انهم اكثر حساسية وهاته الميزة تعتبر من خصائص ذوي التفكير الابداعي، والحياة النفسية السليمة للتلميذ ترفع من فرص نجاحه وتحقيقه لأهدافه وتزيد من انتاجه الفكري.

وقد اتفقت نتائج بحثنا مع كل من برابح (2020) حيث توصلت إلى أن الدافعية للإنجاز تؤثر في التفكير الابتكاري للطلبة[2]، ودراسة السيد (2007) بعنوان أثر تقدير الذات لدى معلمة الروضة في قدرات التفكير الإبتكاري لأطفال الروضة، التي توصلت إلى أن تقدير الذات لدى المعلمة يؤثر في التفكير الإبتكاري لدي أطفال الروضة.[3]

---

[1] برابح، المرجع نفسه،ص 292

[2] برابح، مرجع مذكور سابقا.

[3] السيد شهناز محمد محمد عبد الله، أثر تقدير الذات لدى معلمة الروضة في قدرات التفكير الابتكاري للطفل، مصر، مجلة كلية التربية، العدد 5، 2007،

# الاستنتاج العام للدراسة

**استنتاج عام :**

من خلال فصل عرض و تحليل نتائج الفرضيات وتطبيق كل من مقياس الدافعية للإنجاز ل محمد عبد اللطيف خليفة ومقياس تقدير الذات لـ: بشير معمرية ومقياس التفكير الإبداعي للباحث على عينة بلغت 320 تلميذا من ثانويات نوراني مصطفى وثانوية غيبش بن ثابت وثانوية مسعودي عطية تم اختيارهم بطريقة الطبقية النسبية حيث توصلنا الى النتائج التالية :

1) مستوى الدافعية للإنجاز لدي تلاميذ الثانوية مرتفع .
2) مستوى تقدير الذات لدي تلاميذ الثانوية مرتفع .
3) مستوى التفكير الإبداعي لدي تلاميذ الثانوية مرتفع .
4) لا توجد فروق دالة إحصائيا لدى تلاميذ الثانوية في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير الجنس.
5) توجد فروق دالة إحصائيا لدى تلاميذ الثانوية في تقدير الذات تبعا لمتغير الجنس.
6) لا توجد فروق دالة إحصائيا لدى تلاميذ الثانوية في التفكير الإبداعي تبعا لمتغير الجنس.
7) لا توجد فروق دالة إحصائيا لدى تلاميذ الثانوية في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير المستوى.
8) لا توجد فروق دالة إحصائيا لدى تلاميذ الثانوية في تقدير الذات تبعا لمتغير المستوى .
9) توجد فروق دالة إحصائيا لدى تلاميذ الثانوية في التفكير الإبداعي تبعا لمتغير المستوى .
10) لا توجد فروق دالة احصائيا لدى تلاميذ الثانوية في الدافعية للإنجاز تبعا لمتغير الشعبة.
11) لا توجد فروق دالة احصائيا لدى تلاميذ الثانوية في تقدير الذات تبعا لمتغير الشعبة.
12) لا توجد فروق دالة احصائيا لدى تلاميذ الثانوية في التفكير الإبداعي تبعا لمتغير الشعبة.
13) توثر الدافعية للإنجاز وتقدير الذات على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الثانوية.

# خاتمة

## خاتمة:

يعد موضوع الدافعية للإنجاز وتقدير والتفكير الإبداعي من المواضيع المهمة وذلك لما تحظى به من اهتمام الباحثين المتخصصين لأنهم يمثلون جزءا لا يتجزأ من التركيبة النفسية البشرية، فهم يسعون لمعرفة دوافع السلوك الإنساني عامة ودوافع التلميذ خاصة ليوجهوها للطريق الصحيح ويستغلونها أحسن استغلال، ولن يتأتى ذلك إلا إذا كان للتلميذ تقديرا مقبولا لذاته لكي يكتسب ثقته بنفسه ويمتلك دافعا انجازيا مرتفعا، كل هذا سيساهم بالتأكيد في خلق الإبداع لدى التلميذ حيث ستتوفر له الأرضية نظرا لما يمتلكه من دافع وتقدير لذاته يدفعانه لخلق أفكار جديدة و إبداعية لم ينتجها سلفه وهذا ما ينعكس عليه وعلى مجتمعه بالإيجاب.

وعلى هذا الأساس فإن النتائج المتوصل اليها في هذا البحث تعتبر اضافة علمية سيستفيد منها لا محالة الباحثين، وتبقى نسبية في حدود عينة الدراسة وادواتها وزمانها ومكانها ، علما انها تعتبر الاولى من نوعها التي درست متغيرات الدافعية للإنجاز وتقدير الذات والتفكير الابداعي مع بعضها البعض ، وفي ضوء النتائج المتحصل عليها وبعد قراءتها وتفسيرها وتحليلها ومن خلال ملاحظاتنا المستنبطة من الدراستين الاستطلاعية والأساسية نقدم مجموعة من **الاقتراحات** :

- ضرورة تناول وتثمين المناهج الدراسية ( بكل أطوارها) لأنشطة تطور القدرات الإبداعية لدى المتعلمين.
- بناء برامج تنمية ورفع تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى المتعلمين وتساهم في خلق الابداع لديهم.
- تفعيل دور الارشاد النفسي والتربوي للرفع من مستوى الإنجاز لدى المتعلمين.
- تناول متغيرات الدراسة الحالية لدى مراحل عمرية أخرى.

- اجراء المزيد من الدراسات تتناول التفكير الإبداعي و الدافعية للإنجاز و تقدير الذات بمتغيرات أخرى.
- اجراء دراسات حول المشكلات التي يعاني منها التلاميذ وتؤثر على قدراتهم الإبداعية.
- وضع برامج ارشادية للرفع من تقدير الذات والدافعية للإنجاز والتفكير الإبداعي لدى مختلف المراحل التعليمية.

ونستخلص كذلك اهمية تنمية السلوك الإبداعي لدى تلاميذ الثانوية وهذا لأنهم قد وصلوا مرحلة الذروة في النشاط لذلك وجب استغلالها بأحسن حال.

# قائمة المراجع

## قائمة المصادر و المراجع:

**القواميس والموسوعات:**


1- البقاعي يوسف محمد، قاموس الطلاب عربي-عربي ، دار الفكر، 2003

2- الحفني عبد المنعم، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، انجليزي –عربي ج 2. دار العودة، 1978 .

3- فرج عبد القادر طه، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي ط.3، دار الوفاق للطباعة، 2005.

4- مصلح صالح أحمد، الشامل قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية. دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، 1999.


**الكتب:**

**العربية:**


5- ابراهيم فيوليت فؤاد، و سليمان عبد الرحمن سيد، دراسات سيكولوجية النمو للطفولة والمراهقة، القاهرة، زهراء الشرق، 1998.

6- أبو جادو صلاح الدين محمد علي، و نوفل حمد بكر، تعليم التفكير (النظرية والتطبيق)، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2007.

7- أبو جادو صالح محمد، علم النفس التطوري الطفولة والمراهقة، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2004.

8- أبو حطب فؤاد، و صادق آمال، علم النفس التربوي ط5، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1994.

9- أبو زيد ابراهيم، سيكولوجية الذات والتوافق، القاهرة، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، 1987.

10- أبودينا نادية عبده، و ابراهيم أحمد عبد اللطيف، سيكولوجية الابداع، القاهرة، جامعة حلوان، 2000.

11- أبورياش حسين و أخرون، الدافعية والذكاء العاطفي، الاردن، دار الفكر للنشر والتوزيع، 2006.

12- أبورياش حسين، و زهرية عبد الحق، علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس، الاردن، دار المسيرة،2007.

13- أبوعلام رجاء محمود، علم النفس التربوي ط4، الكويت، دار القلم للنشر والتوزيع، 1986 .

14- الازرق عبد الرحمن صالح، علم النفس التربوي للمعلمين، دار الفكر العربي، 2000.

15- البرنوطي سعاد، إدارة الموارد البشرية وإدارة الأفراد ط2، عمان، دار المسيرة للنشر، 2004.

16- بني جابر جودت، ، علم النفس الاجتماعي، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2004.

17- بني يونس محمد محمود، سيكولوجية الدافعية والانفعالات، عمان، دار المسيرة، 2007 .

18- بهادر سعدية محمد علي، في سيكولوجية المراهقة، دار البحوث العلمية، 1980.

19- جروان فتحي عبد الرحمان، الابداع مفهومه معاييره نظرياته قياسه تدريبه مراحله، دار الفكر، 2002.

20- جروان فتحي عبد الرحمان، تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الكتاب الجامعي، 1999.

21- الجسماني عبد العلي، سيكولوجية الطفولة و المراهقة وحقائقها الاساسية، الدار العربية للعلوم، 1994 .

22- حجازي سناء محمد نصر، سيكولوجية الإبداع تعريفه تنميته وقياسه لدى الأطفال، دار الفكر العربي، 2006.

23- حسان هشام، منهجية البحث العلمي، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 2007 .

24- حسين محي الدين احمد، دراسات في الدافعية والدوافع ط1، القاهرة، دار النهضة العربية، 1988 .

25- حلاوة محمد السيد، االموهبة والابداع لدى الاطفال ، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر، 2011.

26- الحمدان فهد بن محمد، نحو مراهقة امنة كيف تفهم نفسك، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية، 2011.

-27 خليفة عبد اللطيف محمد، الدافعية للإنجاز، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، 2000 .

-28 خير الله سيد محمد ، بحوث نفسية وتربوية، القاهرة دار النهضة العربية للطباعة والنشر، 1990.

-29 خير الله سيد محمد، و الكناني ممدوح منعم، سيكولوجيا التعلم، القاهرة، دار النهضة، د ت.

-30 الداهري صالح حسن أحمد، سيكولوجية الإبداع والشخصية، دار صفاء للطباعة والنشر، 2008.

-31 دويدار عبد الفتاح محمد، سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات، القاهرة، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، 1992.

-32 دويدار عبد الفتاح، سيكولوجية النمو والارتقاء. دار النهضة العربية للطباعة والنشر، 1993.

-33 الديب علي محمد، بحوث في علم النفس على عينات مصرية، سعودية، عمانية، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1994.

-34 الديدي عبد الغني، المراهقة والتحليل النفسي، بيروت، دار الفكر اللبناني للنشر، 1995.

-35 الرفاعي نعيم، الصحة النفسية دراسات في سيكولوجية التكيف ط4، دار المنشورات للنشر، 1987.

-36 زايد نبيل محمد، الدافعية والتعلم، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 2003.

37- زعبلاوي محمد حسن، و جلال سعد، علم النفس التربوي ط6، القاهرة، دار المعارف، 1978.

38- زكي أحمد محمد، و فراج عثمان لبيب، علم النفس التعليمي ط 1، القاهرة، مكتبة النهضة المعرفية، 1997.

39- زهران حامد عبد السلام، اختبار مفهوم الذات الخاص في التوجيه والعلاج النفسي. عالم الكتب، 1972 .

40- زهران حامد عبد السلام، علم النفس الطفولة والمراهقة ، القاهرة، عالم الكتب، 1977.

41- زهران حامد عبد السلام، علم النفس الطفولة والمراهقةط. 6، القاهرة، جامعة عين شمس، 2005 .

42- زهران عبد السلام حامد، علم النفس الطفولة والمراهقة ط5، عالم الكتب، 1995.

43- الزيات فتحي مصطفى، الأسس المعرفية للتكوين العقلي، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، 1993.

44- زيدان محمد مصطفى، و السيمالوطي نبيل، علم النفس التربوي ، دار الشروق، 1985.

45- السرور ناديا هايل، تعليم التفكير في المنهج المدرسي، عمان، دار وائل للنشر للطباعة والنشر والتوزيع، 2005.

46- السرور ناديا هايل، مقدمة في الإبداع ، عمان، دار وائل للطباعة والنشر و التوزيع، 2002.

47- سعد علي، علم الشذوذ النفسي، منشورات جامعة دمشق، 1993.

48- السعدني عبد الرحمان محمد، و عودة ثناء مليجي، التربية العلمية مداخلها واستراتيجياتها. دار الكتاب الحديث، 2006.

49- سليم مريم، تقدير الذات والثقة بالنفس، القاهرة، دار النهضة العربية، 2003.

50- سليمان شحاتة، و سليمان محمد، اتجاهات الأطفال نحو الذات والرفاق والروضة، القاهرة، مركز الإسكندرية للكتاب2005 .

51- السيد، فؤاد البهي، الأسس النفسية للنمو، دار الفكر العربي، 1975.

52- شاكر عبد الحميد، و أخرون، تربية التفكير، دار القلم، 2005 .

53- شتا رواية هلال أحمد، حاجات المراهقين الثقافية الإعلامية، القاهرة، مركز الإسكندرية للكتاب، 2006.

54- شقير زينب محمود، رعاية المتفوقين والموهوبين، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 1998.

55- الشيباني بدر ابراهيم، تطور النمو من الاخصاب حتى المراهقة، دار الوراقين للنشر

56- طافش محمود، تعليم التفكير مفهومه أساليبه ومهاراته، دار جهينة للنشر، 2004.

57- طلبة إيهاب جودة أحمد، استراتيجيات حل المسائل الفيزيائية وتنمية القدرات العقلية، القاهرة، مكتبة الانجلو مصرية، 2003.

58- الطيطي، محمد حمد.(2001). تنمية قدرات التفكير الإبداعي . دار المسيرة للنشر والتوزيع .

59- عادل عبد الله محمد، دراسات في الصحة النفسية. دار الرشاد، 2000.

60- عبادة أحمد عبد اللطيف، التفكير الإبداعي االميسرات والمعوقات، دار المحكمة، 1993.

61- عبد الحافظ ليلى عبد الحميد، مقياس تقدير الذات للصغار والكبار، القاهرة، دار النهضة، 1982.

62- عبد السلام عبد الغفار، التفوق العقلي والابتكاري، القاهرة، دار النهضة العربية، 1997.

63- العتوم عدنان يوسف، علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق)، عمان ،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2004.

64- عشوي مصطفى، مدخل إلى علم النفس، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1990.

65- العمرية صلاح الدين، علم النفس النمو، مكتبة المجتمع العربي للنشر، 2005.

66- عويسي عبد الرحمن محمد، سيكولوجية الشخصية، مصر، منشآة المعارف، 2004.

67- العياصرة وليد توفيق، استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته، دار اسامة، 2011.

68- عيسوب عبد الرحمان، معالم علم النفس، القاهرة، دار النهضة، 1984.

69- عيسوي عبد الرحمن، سيكولوجية الجنوح، القاهرة، دار النهضة العربية، 1984.

70- غباري ثائر احمد، و أبوشعيرة خالد محمد، سيكولوجيا النمو الانساني بين الطفولة والمراهقة، دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع، 2015.

71- غريب حسين، المنهجية المطبقة في الدراسات النفسية والاجتماعية، الجزائر، دار الضحى للنشر والاشهار، 2016.

72- فاخر عاقل، الإبداع وتربيته، بيروت، دار العلم للملايين، 1989.

73- فهمي مصطفى، التوافق الشخصي والاجتماعي، القاهرة، مكتبة الخانجي للطباعة، 1979.

74- قحطان الظاهر أحمد، مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق، عمان، دار وائل للنشر والطباعة، 2004.

75- قشقوش ابراهيم، و منصور طلعت، دافعية الانجاز وقياسها ط1، القاهرة، المكتبة الانجلو مصرية، 1979.

76- قطامي يوسف، تفكير الأطفال (تطوره وطرق تعليمه). الأهلية للنشر والتوزيع، 1990 .

77- قطامي نايفة ، تعليم التفكير للمرحلة الاساسية ط2، دار الفكر، 2004 .

78- القطامي يوسف، و القطامي نادية، سيكولوجية التعلم الصفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2000.

79- القوصي عبد العزيز، علم النفس أسسه وتطبيقاته التربوية ط 7، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 1970.

80- كامل أسامة راتب، النمو الحركي ط2، دار الفكر العربي، 1994.

-81 كامل أسامة راتب، و خليفة إبراهيم عبد ربه، النمو و الدافعية في توجيه النشاط الحركي للطفل و الأنشطة الرياضية المدرسية ط1، دار الفكر العربي، 1999 .

-82 الكناني ممدوح عبد المنعم، سيكولوجية الابداع واساليب تنميته، عمان، دار المسيرة، 2005 .

-83 مالهي رانجيت سينج، و ريزنز روبرت دبليو، تعزيز تقدير الذات إعادة بناء وتنظيم نفسك للنجاح في الألفية الجديدة، ترجمة مكتبة جرير، ط.1، الرياض، مكتبة جرير،2005.

-84 محمد عايدة ذيب عبد الله.، الانتماء وتقدير الذات في مرحلة الطفولة، دار الفكر للنشر و التوزيع، 2010.

-85 محي الدين مختار، محاضرات في علم النفس الاجتماعي، الجزائر ديوان المطبوعات الجامعية، 1982.

-86 مسن بول، و أخرون، أسس سيكولوجية الطفولة والمراهقة، ترجمة سلامة أحمد عبد العزيز، مكتبة الفلاح 2001 .

-87 مصباح عامر، التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية، دار الامة للنشر، 2003.

-88 معمرية بشير، سيكولوجية الدافع للانجاز تقنين اربع استبيانات لقياسه، الجزائر، جامعة الحاج لخضر باتنة، 2011.

-89 معمرية بشير، علم النفس الذات تقنين استبيانات على المجتمع الجزائري، الجزائر، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، 2012.

90- معن خليل عمر، في المشكلات الاجتماعية، دارالشروق للنشر والتوزيع، 2005 .

91- ميخائيل إبراهيم اسعد، مشكلات الطفولة والمراهقة ط. 2، دار الآفاق الجديدة، 1991.

92- نجاتي محمد عثمان، علم النفس في حياتنا اليومية ط. 12، الكويت، دار العلم، 1988.

93- نشواتي عبد المجيد، علم النفس التربوي ط. 3، دار الفرقان، 1986.

94- الهويدي زيد، الإبداع ماهيته واكتشافه وتنميته ، دار الكتاب الجامعي، 2004.

**الكتب الاجنبية**

95- *DUCLOS. G, l estime de soi un passeport pour la vie ( ed 3 edition) c h u sainte_ justine, 2010.

96- *Harris, R, creative problem solving : Astep-by- step approach. Pyrczak Publishing,2002.

97- *Yan, de kerorguen, et Anis, Bouayad, La face cache du management. Dunod, 2004 .

**الاطروحات ورسائل الماجستير**

98- الأحسن حمزة، مصادر الضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي وانعكاساتها على تقدير الذات لديهم دراسة ميدانية بالجزائر، اطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر 2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2015 .

-99 أولاد هدار زينب، سمات الشخصية لدى الطالب ذو التفكير الايجابي –السلبي وعلاقتها بكل من تقدير الذات ومستوى الطموح– دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة غرداية ، اطروحة دكتوراه ، جامعة الجزائر2 ، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2017 .

-100 أيت مولود يسمينة، أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بتقدير الذات واستراتيجيات المقاومة عند المراهق – دراسة مقارنة بين المراهق الأول والمراهق الخير في الترتيب الولادي ، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2015 .

-101 بابهون خالد، العلاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية والدافعية للانجاز لدى طلبة السنة ثالثة ثانوي، دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية غرداية ، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر 2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2015 .

-102 برابح نعيمة، جودة الحياة وعلاقتها بالتفكير الابتكاري و الدافعية للانجاز الاكاديمي لدى طلبة الجامعة، اطروحة دكتوراه، جامعة محمد بوضياف، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2020.

-103 بركات، حمزة، التواصل التربوي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة السنة الثالثة من التعليم الثانوي. دراسة ميدانية ببعض ثانويات المسيلة، رسالة ماجستير، جامعة عمار ثليجي، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2015 .

-104 بن مسعود نجمة، أساليب التفكير وعلاقتها بأنماط السيطرة الدماغية وبالقدرة على التفكير الابداعي لدى الطالب الجامعي ، أطروحة دكتوراه ، جامعة الجزائر2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2017 .

-105 بن يوسف أمال، نوع استراتيجيات التعلم واثرها على الدافعية للانجاز والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي، دراسة وصفية مقارنة بين الطلبة الادبيين والعلميين في ولاية البليدة، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2015 .

-106 بودالي حميدة، مستوى الطموح وعلاقته بالقدرة على التفكير الابداعي لدى طلبة ما بعد التدرج(ماستر-ماجستير – دكتوراه) ، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2013 .

-107 بودلال فتيحة، فعالية إدارة الوقت وعلاقتها بتقدير الذات لدى تلاميذ المقبلين على الامتحانات الرسمية، أطروحة دكتوراه ، جامعة عبد الحميد مهري قسنطينة 2، 2018 .

-108 بورزق كمال، تقدير الذات والمساندة الاجتماعية وعلاقتهما بالاتزان الانفعالي لدى المراهق المتمدرس -دراسة وصفية تحليلية بثانويات مدينة الأغواط- ، أطروحة دكتوراه، ، جامعة عمار ثليجي ، كلية العلوم الاجتماعية، 2018 .

-109 بورنان حياة، العنف في الوسط المدرسي وعلاقته بتقدير الذات عند تلاميذ التعليم الطور الثانوي ، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر 2، كلية لعلوم الانسانية والاجتماعية، 2011 .

-110 بوعمامة يسمينة، دور التدخل الارشادي في رفع الدافعية للانجاز وخفض قلق الامتحان وتحقيق النجاح في الباكالوريا، اطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2016 .

-111 بولجاج نشيدة، تصورات النجاح والفشل في امتحان البكالوريا وعلاقتها بدافعية الانجاز وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، اطروحة دكتوراه، جامعةالجزائر2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2015 .

-112 تيلابيح نوارة، اقتراح برنامج تعليمي لتنمية التفكير الإبداعي في مادة الرياضيات لتلاميذ السنة الثانية ابتدائي بسطيف، أطروحة دكتوراه، جامعة محمد لمين دباغين سطيف، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2017 .

-113 الحجري سالمة بنت راشد، فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية تقدير الذات لدى المعاقين بصريا في سلطنة عمان، رسالة الماجستير، جامعة نزوى، 2011 .

-114 خليفي علية، فاعلية برنامج مقترح لتعليم التفكير في تنمية الإبداعي لدى الطلبة الجامعيين ، أطروحة دكتوراه ، جامعة محمد لمين دباغين سطيف، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2017 .

-115 خمنو دونيا، تأثير تقدير الذات على الاختيار المهني لدى تلاميذ الثالثة ثانوي بالجزائر ، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2009 .

-116 خوشي رشيدة، تقدير الذات وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر2 ، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية ، 2014 .

-117 خويلد أسماء، الدافعية للانجاز في ظل التوجيه المدرسي بالجزائر– دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة اولى ثانوي بمدينة ورقلة، رسالة ماجستير، جامعة ورقلة ، كلية الاداب والعلوم الانسانية، 2005.

-118 رافع محمد، استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالدافعية للانجاز وحل المشكلات لـــــدى تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، جامعة البليدة 2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية. 2016 .

-119 رباحي سعاد، برنامج تعليمي مقترح باستخدام استراتيجية حل المشكلات الرياضية لتنمية ا لتفكير الابداعي عند تلاميذ التعليم الابتدائي الصف الخامس وفق نظرية تريز ,Trez أطروحة دكتوراه، جامعة البليدة2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2017 .

-120 رحماوي سعاد، الصحة النفسية والدافع للنجاز لدى التلاميذ مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي ، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2017 .

-121 ساحل سناء، أثر طريقة تدريس مقترحة قائمة على بعض استراتيجيات التعلم النشط في الرفع من مستوى الدافعية للتعلم وتنمية التفكير الابداعي لدى تلاميذ التعليم الثانوي ، رسالة ماجستير، جامعة البليدة 2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2015 .

-122 سراية الهادي، الثقة بالنفس وعلاقتها بالتكيف المدرسي والدافعية للانجاز لدى طلاب السنة الثالثة ثانوي دراسة ميدانية بمدينة بورقلة ، اطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2014 .

-123 سعودي نوال، الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بمستوي الطموح وتقدير الذات لدى عينة من طلبة الجامعة –دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة، أطروحة دكتوراه ، جامعة البليدة2علي لونيسي، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2017 .

-124 سهيل فريدة، أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للانجاز وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية 2009 .

-125 سيد، نوال، اثر التفاعل بين الضغط النفسي وقلق الامتحان على الدافعية للانجاز ونتائج التحصيل في امتحان البكالوريا، اطروحة دكتوراه ، جامعة الجزائر2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2014.

-126 شريفي بلقاسم، مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر 2، كلية العلوم الانسانسة والاجتماعية، 2015 .

-127 شريفي هناء، استراتيجيات المقاومة وتقدير الذات وعلاقتها بالعدوانية لدى المراهق الجزائري –دراسة مقارنة، رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر2، كلية العلوم الاجتماعية،2002

-128 شنوف شريفة، شخصية المراهق وعلاقتها بالدافعية للانجاز، اطروحة دكتوراه ، جامعة الجزائر2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2012 .

-129 شنون، خالد، الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق المدرسي والدافعية للانجاز دراسة ميدانية بمتوسطات مدينة تيبازة ، رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2013 .

-130 صرداوي نزيم، المحددات غير الذهنية للتفوق الدراسي، دراسة مقارنة بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، أطروحة دكتوراه ، جامعة الجزائر، كلية العلوم الاجتماعية، 2008.

-131 صوالحية صالح، مدى فاعلية استراتيجيات التعلم في تنمية دافعية الإنجاز والذكاء الوجداني والنمو المعرفي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2018 .

-132 الطيبي بغدادي، علاقة الذكاء العاطفي بمستوى الدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي، دراسة ميدانية ببعض ثانويات الاغواط، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2011 .

-133 العاقل، كنزة. (2016). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بالتفكير الابداعي لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير، جامعة البليدة 2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2016 .

-134 العبزوزي ربيع، علاقة مركز التحكم وتقدير الذات بأصل الإعاقة الحركية السفلي، دراسة مقارنة بين ذوي الإعاقةالمكتسبة والإعاقة الخلفية من الراشدين ، رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر 2، 2001 .

-135 العرفاوي ذهبية، أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للانجاز ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي –دراسة مقارنة، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2013 .

-136 علوطي سهيلة، العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للانجاز لدى الطالب الجامعي، رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2008 .

-137 غرغوط عاتكة، علاقة الثقة بالنفس والتفاؤل غير الواقعي بالدافعية للانجاز لدى طلبة جامعات بسكرة الوادي ورقلة، أطروحة دكتوراه، جامعة البليدة2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية،2016 .

-138 فارس علي، مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالقدرة على التفكير الابداعي وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2013

-139 فلاح سميرة، أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بكل من مستوى الطموح الاكاديمي والتفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، دراسة ميدانية ، اطروحة دكتوراه، جامعة البليدة 2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2019 .

-140 لعيدي جمال الدين، مساهمة المساندة الاجتماعية في ممارسة النشاط البدني الرياضي وانعكاساها على تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية -دراسة تتمحور حول البعد النفسي الاجتماعي-، أطروحة دكتوراه ، جامعة الجزائر 3]، معهد التربية البدنية، 2018 .

-141 محدب رزيقة ، الذكاء الانفعالي وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعي الجزائري19-26 سنة (دراسة ميدانية بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، أطروحة دكتوراه ، جامعة الجزائر2، كلية العلونم انسانية والاجتماعية، 2015 .

-142 مرباح أحمد تقي الدين، الذكاء الوجداني وعلاقته بالدافعية للانجاز والسلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس بالتعليم الثانوي دراسة ميدانية بمدينة الأغواط ، أطروحة دكتوراه جامعة عمار ثليجي الاغواط، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2019 .

-143 معمري ثامر، أثر أسلوبي التعلم ( الفردي- التعاوني) على مستوى التفكير الابداعي لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط دراسة ميدانية باكمالية بن عواج محمد الطاهر ببن عكنون ،رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2013 .

-144 نميش نورة، الاحتراق النفسيوعلاقته بالذات المهنية والدافعية للانجاز لدى الاخصائيين النفسانيين العاملين في المؤسسات العقابية، أطروحة دكتوراه، جامعة البليدة2، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2017 .

-145 يونسي ، تونسية، تقدير الدات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين – دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو والجزائر، رسالة ماجستير، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية ، جامعة تيزي وزو، 2012 .

**المجلات:**

**العربية:**

-146 السيد شهناز محمد محمد عبد الله، أثر تقدير الذات لدى معلمة الروضة في قدرات التفكير الابتكاري للطفل، مصر، مجلة كلية التربية، العدد 5، 2007، ص ص. 135-183.

-147 بن فروج هشام، و بوفاتح محمد، دافعية الانجاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الاولى ثانوي بمدينة الاغواط، الجزائر، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 28، 2017، ص ص.125-138.

-148 سليمون ريم، و أخرون، التفكير الابداعي وعلاقته بدافعية الانجاز. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات، سوريا ، المجلد 40 العدد 5، 2018، ص ص.247-269.

-149 حمام فادية امل، و الهويش فاطمة خلف، "الاغتراب النفسي وتقدير الذات لدى خريجات الجامعة العاملات والعاطلات عن العمل"، مجلة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد 02 العدد 02، 2010، ص ص 64-138.

-150 رشاد عبد العزيز مرسي " إدراك الممارسة الوالدية وعلاقته ببعض المتغيرات لدى المراهقات من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة الاحساء بالسعودية"، مجلة علم النفس. الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد44، السنة (11)،1997، ص ص. 76-100.

-151 سليمان عبد الرحمان سيد، بناء مقياس تقدير الذات لدى من أطفال المرحلة الابتدائية بدولة قطر. مجلة علم النفس ، المجلد 6 العدد 24 ، 1992، ص ص. 88-103.

-152 عطيات مظهر محمد، " أنماط التفكير في ضوء نموذج ستيرنبرغ لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية وعلاقتها ببعض المتغيرا"، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 40 العدد 03 ، 2013، ص ص 1130-1159.

-153 كفافي علاء الدين، تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي دراسة في عملية تقدير الذات ، مجلة للعلوم الاجتماعية، المجلد 9 العدد 35، 1989، ص ص. 100-129.

**المقالات الاجنبية:**

154- *Rosenberg.M.J, When dissonance fails: on eliminating evaluation apprehension from attitude measurement. psychology of personality and social .psychology, , fd vol (1), 1965, pp 28-42.

**الملتقيات:**

155- عزاق رقية و لموشي حياة، التفكير الابداعي لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا، دراسة ميدانية بثانوية الرياضيات محند مخبي بالقبة ، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية ، جامعة البليدة2 الجزائر، المؤتمر الدولي حول الذكاء واضطراباته من التقييم الى التكفل، 09-10 اكتوبر 2019.

# الملاحق

## الملاحـــــــــــــــــق

## الملحق رقم 01: يمثل الاحصاء الوصفي للدراسة الاستطلاعية

### ملحق ( 01)

### الاحصاء الوصفي لعينة الدراسة الاستطلاعية

GET

FILE='E:\لخضر مشري\الخضر26.04.2018\تفريغ مشري الاخضر دكتوراه الاستطلاعية.sav'.

DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.

FREQUENCIES VARIABLES=الجنس المستوى الشعبة

/STATISTICS=MEAN MEDIAN SUM

/ORDER=ANALYSIS.

## Frequencies

### Notes

| | | |
|---|---|---|
| Output Created | 10-MAR-2022 19:12:18 | |
| Comments | | |
| Input | Data | E:\لخضر مشري\الخضر\تفريغ مشري الاخضر دكتوراه الاستطلاعية.sav |
| | Active Dataset | DataSet1 |
| | Filter | <none> |
| | Weight | <none> |
| | Split File | <none> |
| | N of Rows in Working Data File | 100 |

| | | |
|---|---|---|
| Missing Value Handling | Definition of Missing | User-defined missing values are treated as missing. |
| | Cases Used | Statistics are based on all cases with valid data. |
| | Syntax | FREQUENCIES VARIABLES=الجنس المستوى الشعبة<br><br>/STATISTICS=MEAN MEDIAN SUM<br><br>/ORDER=ANALYSIS. |
| Resources | Processor Time | 00:00:00.03 |
| | Elapsed Time | 00:00:00.15 |

[DataSet1] E:\لخضر مشري\الخضر 26.04.2018\تفريغ مشري الاخضر دكتوراه الاستطلاعية.sav

**Statistics**

| | | الجنس | المستوى التعليمي | شعبة التمدرس |
|---|---|---|---|---|
| N | Valid | 100 | 100 | 100 |
| | Missing | 0 | 0 | 0 |
| Mean | | 1.5500 | 1.9800 | 2.0800 |
| Median | | 2.0000 | 2.0000 | 2.0000 |
| Sum | | 155.00 | 198.00 | 208.00 |

## Frequency Table

**الجنس**

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | ذكر | 45 | 45.0 | 45.0 | 45.0 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | انثى | 55 | 55.0 | 55.0 | 100.0 |
| | Total | 100 | 100.0 | 100.0 | |

**المستوى التعليمي**

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | اولى ثانوي | 36 | 36.0 | 36.0 | 36.0 |
| | ثانية ثانوي | 30 | 30.0 | 30.0 | 66.0 |
| | ثالثة ثانوي | 34 | 34.0 | 34.0 | 100.0 |
| | Total | 100 | 100.0 | 100.0 | |

**شعبة التمدرس**

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | علوم تجريبية | 30 | 30.0 | 30.0 | 30.0 |
| | تسيير واقتصاذ | 32 | 32.0 | 32.0 | 62.0 |
| | اداب | 38 | 38.0 | 38.0 | 100.0 |
| | Total | 100 | 100.0 | 100.0 | |

# ملحق (02 ) ثبات ادوات جمع بيانات الدراسة

## ثبات مقياس الدافعية للانجاز

GET

FILE='E:\لخضر مشري\الخضر26.04.2018\تفريغ مشري الاخضر دكتوراه الاستطلاعية.sav'.

DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.

RELIABILITY

/VARIABLES=د1 د2 د3 د4 د5 د6 د7 د8 د9 د10 د11 د12 د13 د14 د15 د16 د17 د18 د19 د20 د21 د22 د23 د24

د25 د26 د27 د28 د29 د30 د31 د32 د33 د34 د35 د36 د37 د38 د39 د40 د41 د42 د43 د44 د45 د46 د47 د48 د49

د50

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA.

## Reliability

[DataSet1] E:\لخضر مشري\الخضر26.04.2018\تفريغ مشري الاخضر دكتوراه الاستطلاعيةsav.

## Scale: ALL VARIABLES

### Case Processing Summary

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Cases | Valid | 100 | 100.0 |
| | Excluded[a] | 0 | .0 |
| | Total | 100 | 100.0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|---|---|
| .937 | 50 |

RELIABILITY

/VARIABLES=د1 د2 د3 د4 د5 د6 د7 د8 د9 د10 د11 د12 د13 د14 د15 د16 د17 د18 د19 د20 د21 د22 د23 د24 د25 د26 د27 د28 د29 د30 د31 د32 د33 د34 د35 د36 د37 د38 د39 د40 د41 د42 د43 د44 د45 د46 د47 د48 د49 د50

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=SPLIT.

## Reliability

## Scale: ALL VARIABLES

**Case Processing Summary**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Cases | Valid | 100 | 100.0 |
| | Excluded[a] | 0 | .0 |
| | Total | 100 | 100.0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Cronbach's Alpha | Part 1 | Value | .866 |
| | | N of Items | 25[a] |
| | Part 2 | Value | .905 |
| | | N of Items | 25[b] |
| | | Total N of Items | 50 |
| | Correlation Between Forms | | .802 |
| Spearman-Brown Coefficient | | Equal Length | .890 |
| | | Unequal Length | .890 |
| | Guttman Split-Half Coefficient | | .881 |

RELIABILITY

/VARIABLES=د1 د2 د3 د4 د5 د6 د7 د8 د9 د10 د11 د12 د13 د14 د15 د16 د17 د18 د19 د20 د21 د22 د23
د24
د25 د26 د27 د28 د29 د30 د31 د32 د33 د34 د35 د36 د37 د38 د39 د40 د41 د42 د43 د44 د45 د46 د47
د48 د49
د50

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=GUTTMAN.

## Reliability

## Scale: ALL VARIABLES

**Case Processing Summary**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Cases | Valid | 100 | 100.0 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Excluded[a] | 0 | .0 |
| | Total | 100 | 100.0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

RELIABILITY

/VARIABLES=د1 د2 د3 د4 د5 د6 د7 د8 د9 د10 د11 د12 د13 د14 د15 د16 د17 د18 د19 د20 د21 د22 د23 د24 د25 د26 د27 د28 د29 د30 د31 د32 د33 د34 د35 د36 د37 د38 د39 د40 د41 د42 د43 د44 د45 د46 د47 د48 د49 د50

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=PARALLEL.

## Reliability

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Test for Model Goodness of Fit

| | | |
|---|---|---|
| Chi-Square | Value | -1249.906- |
| | Df | 1273 |
| | Sig | 1.000 |
| Log of Determinant of | Unconstrained Matrix | .000 |
| | Constrained Matrix | -15.215- |

Under the parallel model assumption

# ثبات مقياس تقدير الذات

RELIABILITY

/VARIABLES= ذت1 ذت2 ذت3 ذت4 ذت5 ذت6 ذت7 ذت8 ذت9 ذت10 ذت11 ذت12 ذت13 ذت14 ذت15 ذت16 ذت17 ذت18 ذت19

ذت20 ذت21 ذت22 ذت23 ذت24 ذت25

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA.

## Reliability

## Scale: ALL VARIABLES

### Case Processing Summary

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Cases | Valid | 100 | 100.0 |
| | Excluded[a] | 0 | .0 |
| | Total | 100 | 100.0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|---|---|
| .807 | 25 |

RELIABILITY

/VARIABLES=ذت1 ذت2 ذت3 ذت4 ذت5 ذت6 ذت7 ذت8 ذت9 ذت10 ذت11 ذت12 ذت13 ذت14 ذت15 ذت16 ذت17 ذت18 ذت19

ذت20 ذت21 ذت22 ذت23 ذت24 ذت25

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=SPLIT.

## Reliability

## Scale: ALL VARIABLES

### Case Processing Summary

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Cases | Valid | 100 | 100.0 |
| | Excluded[a] | 0 | .0 |
| | Total | 100 | 100.0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

| | | | |
|---|---|---|---|
| Cronbach's Alpha | Part 1 | Value | .705 |
| | | N of Items | 13[a] |
| | Part 2 | Value | .712 |
| | | N of Items | 12[b] |
| | | Total N of Items | 25 |
| | Correlation Between Forms | | .548 |
| Spearman-Brown Coefficient | | Equal Length | .708 |
| | | Unequal Length | .708 |
| | Guttman Split-Half Coefficient | | .708 |

RELIABILITY

/VARIABLES=ذت1 ذت2 ذت3 ذت4 ذت5 ذت6 ذت7 ذت8 ذت9 ذت10 ذت11 ذت12 ذت13 ذت14 ذت15 ذت16 ذت17 ذت18 ذت19 ذت20 ذت21 ذت22 ذت23 ذت24 ذت25

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=GUTTMAN.

## Scale: ALL VARIABLES

### Case Processing Summary

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Cases | Valid | 100 | 100.0 |
| | Excluded[a] | 0 | .0 |
| | Total | 100 | 100.0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

## ثبات مقياس التفكير الابداعي

RELIABILITY

/VARIABLES=تف1 تف2 تف3 تف4 تف5 تف6 تف7 تف8 تف9 تف10 تف11 تف12 تف13 تف14 تف15 تف16 تف17 تف18 تف19

تف20 تف21 تف22 تف23 تف24 تف25 تف26 تف27 تف28 تف29 تف30 تف31 تف32 تف33

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=ALPHA.

## Reliability

## Scale: ALL VARIABLES

### Case Processing Summary

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Cases | Valid | 100 | 100.0 |
| | Excluded[a] | 0 | .0 |
| | Total | 100 | 100.0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|---|---|
| .915 | 33 |

RELIABILITY

/VARIABLES=تف1 تف2 تف3 تف4 تف5 تف6 تف7 تف8 تف9 تف10 تف11 تف12 تف13 تف14 تف15 تف16 تف17 تف18 تف19

تف20 تف21 تف22 تف23 تف24 تف25 تف26 تف27 تف28 تف29 تف30 تف31 تف32 تف33

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=SPLIT.

## Reliability

## Scale: ALL VARIABLES

### Case Processing Summary

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Cases | Valid | 100 | 100.0 |
| | Excluded[a] | 0 | .0 |
| | Total | 100 | 100.0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

### Reliability Statistics

| | | | |
|---|---|---|---|
| Cronbach's Alpha | Part 1 | Value | .826 |
| | | N of Items | 17[a] |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Part 2 | Value | .888 |
| | | N of Items | 16[b] |
| | | Total N of Items | 33 |
| | Correlation Between Forms | | .736 |
| Spearman-Brown Coefficient | | Equal Length | .848 |
| | | Unequal Length | .848 |
| | Guttman Split-Half Coefficient | | .848 |

RELIABILITY

/VARIABLES=تف1 تف2 تف3 تف4 تف5 تف6 تف7 تف8 تف9 تف10 تف11 تف12 تف13 تف14 تف15 تف16 تف17 تف18 تف19

تف20 تف21 تف22 تف23 تف24 تف25 تف26 تف27 تف28 تف29 تف30 تف31 تف32 تف33

/SCALE('ALL VARIABLES') ALL

/MODEL=GUTTMAN.

## Reliability

## Scale: ALL VARIABLES

### Case Processing Summary

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Cases | Valid | 100 | 100.0 |
| | Excluded[a] | 0 | .0 |
| | Total | 100 | 100.0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

# ملحق (03 ) الاحصاء الوصفي لعينة الدراسة الاساسية

FREQUENCIES VARIABLES=الجنس الشعبة المستوى

/ORDER=ANALYSIS.

## Frequencies

### Notes

| | | |
|---|---|---|
| | Output Created | 12-JAN-2022 17:35:43 |
| | Comments | |
| Input | Data | E:\لخضر مشري\الخضر 26.04.2018\تفريغ مشري الاخضر دكتوراه نهائي.sav |
| | Active Dataset | DataSet1 |
| | Filter | <none> |
| | Weight | <none> |
| | Split File | <none> |
| | N of Rows in Working Data File | 320 |
| Missing Value Handling | Definition of Missing | User-defined missing values are treated as missing. |
| | Cases Used | Statistics are based on all cases with valid data. |
| | Syntax | FREQUENCIES VARIABLES=الجنس الشعبة المستوى /ORDER=ANALYSIS. |
| Resources | Processor Time | 00:00:00.02 |
| | Elapsed Time | 00:00:00.02 |

## Statistics

| | | الجنس | شعبة التمدرس | المستوى التعليمي |
|---|---|---|---|---|
| N | Valid | 320 | 320 | 320 |
| | Missing | 0 | 0 | 0 |

# Frequency Table

### الجنس

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | ذكر | 141 | 44.1 | 44.1 | 44.1 |
| | انثى | 179 | 55.9 | 55.9 | 100.0 |
| | Total | 320 | 100.0 | 100.0 | |

### شعبة التمدرس

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | علوم تجريبية | 186 | 58.1 | 58.1 | 58.1 |
| | تسيير واقتصاذ | 30 | 9.4 | 9.4 | 67.5 |
| | اداب | 104 | 32.5 | 32.5 | 100.0 |
| | Total | 320 | 100.0 | 100.0 | |

### المستوى التعليمي

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---|---|---|---|---|

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Valid | اولى ثانوي | 149 | 46.6 | 46.6 | 46.6 |
| | ثانية ثانوي | 85 | 26.6 | 26.6 | 73.1 |
| | ثالثة ثانوي | 86 | 26.9 | 26.9 | 100.0 |
| | Total | 320 | 100.0 | 100.0 | |

DATASET ACTIVATE DataSet1.

SAVE OUTFILE='E:\لخضر مشري\الخضر26.04.2018\تفريغ مشري الاخضر دكتوراه نهائي'sav.

/COMPRESSED.

## ملحق ( 04 ) فرضيات مستويات متغيرات الدراسة وفروق حسب الجنس الشعبة والمستوى

```
GET
FILE='E:\لخضر مشري\spss\تفريغ مشري الاخضر دكتوراه نهائي.sav'.
DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.
T-TEST
/TESTVAL=75
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=الدافعية
/CRITERIA=CI(.95).
```

# T-Test

[DataSet1] E:\لخضر مشري\spss\تفريغ مشري الاخضر دكتوراه نهائي.sav

### One-Sample Statistics

| | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|
| الدافعية | 320 | 112.8938 | 17.70380 | .98967 |

### One-Sample Test

| | Test Value = 75 | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Lower | Upper |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الدافعية | 38.289 | 319 | .000 | 37.89375 | 35.9466 | 39.8409 |

```
T-TEST
/TESTVAL=25
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=ttdd
/CRITERIA=CI(.95)
```

## T-Test

### One-Sample Statistics

| | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|
| ttdd | 320 | 33.2565 | 5.84448 | .32672 |

### One-Sample Test

| | Test Value = 25 | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Lower | Upper |
| ttdd | 25.271 | 319 | .000 | 8.25652 | 7.6137 | 8.8993 |

```
T-TEST
99 /TESTVAL=
/MISSING=ANALYSIS
التفكيرالابداعي /VARIABLES=
).95 /CRITERIA=CI(.
```

## T-Test

### One-Sample Statistics

| | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|
| التفكير الابداعي | 320 | 123.5781 | 21.86164 | 1.22210 |

### One-Sample Test

Test Value = 99

| | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | Lower | Upper |
| التفكير الابداعي | 20.111 | 319 | .000 | 24.57813 | 22.1737 | 26.9825 |

```
T-TEST GROUPS=الجنس(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES= الدافعية
/CRITERIA=CI(.95).
```

## T-Test

### Group Statistics

| | الجنس | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| الدافعية | ذكر | 141 | 110.9929 | 19.96694 | 1.68152 |
| | انثى | 179 | 114.3911 | 15.58893 | 1.16517 |

### Independent Samples Test

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | F | Sig. | t | df | | | | | |
| الدافعية | Equal variances assumed | 14.002 | .000 | -1.710- | 318 | | | | | |
| | Equal variances not assumed | | | -1.661- | 259.639 | | | | | |

T-TEST GROUPS=الجنس(1 2)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=ttdd

/CRITERIA=CI(.95).

## T-Test

### Group Statistics

| | الجنس | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| ttdd | ذكر | 141 | 32.1993 | 5.64134 | .47509 |
| | انثى | 179 | 34.0893 | 5.88238 | .43967 |

### Independent Samples Test

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | F | Sig. | t | df | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ttd d | Equal variances assumed | .001 | .972 | -2.905- | 318 | | | | | |
| | Equal variances not assumed | | | -2.920- | 305.976 | | | | | |

T-TEST GROUPS=الجنس(1 2)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES= التفكيرالابداعي

/CRITERIA=CI(.95)

# T-Test

## Group Statistics

| | الجنس | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| التفكيرالابداعي | ذكر | 141 | 122.3901 | 24.09202 | 2.02891 |
| | انثى | 179 | 124.5140 | 19.95004 | 1.49114 |

## Independent Samples Test

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | F | Sig. | t | df | | | | | |
| التفكيرا لابداعي | Equal variances assumed | 4.386 | .037 | -.862- | 318 | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Equal variances not assumed | | | -.844- | 270.104 | | | | | |

ONEWAYالدافعية BY المستوى

/MISSING ANALYSIS.

## Oneway

### ANOVA

الدافعية

| | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| Between Groups | 1369.364 | 2 | 684.682 | 2.201 | .112 |
| Within Groups | 98613.024 | 317 | 311.082 | | |
| Total | 99982.388 | 319 | | | |

ONEWAY ttdd BYالمستوى

/MISSING ANALYSIS.

## Oneway

### ANOVA

ttdd

| | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| Between Groups | 37.257 | 2 | 18.629 | .544 | .581 |
| Within Groups | 10859.129 | 317 | 34.256 | | |
| Total | 10896.386 | 319 | | | |

ONEWAYالتفكيرالابداعي BY المستوى

/MISSING ANALYSIS.

## Oneway

### ANOVA

التفكيرالابداعي

| | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| Between Groups | 5646.469 | 2 | 2823.235 | 6.096 | .003 |
| Within Groups | 146813.578 | 317 | 463.134 | | |
| Total | 152460.047 | 319 | | | |

ONEWAYالدافعية BY الشعبة

/MISSING ANALYSIS.

## Oneway

### ANOVA

الدافعية

| | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| Between Groups | 224.181 | 2 | 112.090 | .356 | .701 |
| Within Groups | 99758.207 | 317 | 314.695 | | |
| Total | 99982.388 | 319 | | | |

ONEWAY ttdd BYالشعبة

/MISSING ANALYSIS.

## Oneway

### ANOVA

ttdd

| | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| Between Groups | .205 | 2 | .103 | .003 | .997 |
| Within Groups | 10896.181 | 317 | 34.373 | | |
| Total | 10896.386 | 319 | | | |

ONEWAYالتفكيرالابداعي BY الشعبة

/MISSING ANALYSIS.

## Oneway

### ANOVA

التفكيرالابداعي

| | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| Between Groups | 191.262 | 2 | 95.631 | .199 | .820 |
| Within Groups | 152268.785 | 317 | 480.343 | | |
| Total | 152460.047 | 319 | | | |

EXAMINE VARIABLES=الدافعية ttdd التفكيرالابداعي

/PLOT BOXPLOT STEMLEAF HISTOGRAM NPPLOT

/COMPARE GROUPS

/STATISTICS DESCRIPTIVES

```
95  /CINTERVAL

/MISSING LISTWISE

/NOTOTAL.
```

## Explore

### Case Processing Summary

| | Cases | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Valid | | Missing | | Total | |
| | N | Percent | N | Percent | N | Percent |
| الدافعية | 320 | 100.0% | 0 | 0.0% | 320 | 100.0% |
| ttdd | 320 | 100.0% | 0 | 0.0% | 320 | 100.0% |
| التفكير الابداعي | 320 | 100.0% | 0 | 0.0% | 320 | 100.0% |

### Descriptives

| | | | Statistic | Std. Error |
|---|---|---|---|---|
| الدافعية | Mean | | 112.8938 | .98967 |
| | 95% Confidence Interval for Mean | Lower Bound | 110.9466 | |
| | | Upper Bound | 114.8409 | |
| | 5% Trimmed Mean | | 113.3125 | |
| | Median | | 114.0000 | |
| | Variance | | 313.424 | |
| | Std. Deviation | | 17.70380 | |
| | Minimum | | 56.00 | |
| | Maximum | | 150.00 | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Range | 94.00 | |
| | | Interquartile Range | 25.00 | |
| | | Skewness | -.361- | .136 |
| | | Kurtosis | -.093- | .272 |
| ttdd | | Mean | 33.2565 | .32672 |
| | 95% Confidence Interval for Mean | Lower Bound | 32.6137 | |
| | | Upper Bound | 33.8993 | |
| | | 5% Trimmed Mean | 33.1397 | |
| | | Median | 33.4210 | |
| | | Variance | 34.158 | |
| | | Std. Deviation | 5.84448 | |
| | | Minimum | 21.40 | |
| | | Maximum | 48.49 | |
| | | Range | 27.08 | |
| | | Interquartile Range | 8.19 | |
| | | Skewness | .230 | .136 |
| | | Kurtosis | -.450- | .272 |
| التفكير الابداعي | | Mean | 123.5781 | 1.22210 |
| | 95% Confidence Interval for Mean | Lower Bound | 121.1737 | |
| | | Upper Bound | 125.9825 | |
| | | 5% Trimmed Mean | 124.3472 | |
| | | Median | 124.5000 | |
| | | Variance | 477.931 | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Std. Deviation | 21.86164 | |
| | Minimum | 33.00 | |
| | Maximum | 165.00 | |
| | Range | 132.00 | |
| | Interquartile Range | 27.75 | |
| | Skewness | -.644- | .136 |
| | Kurtosis | 1.183 | .272 |

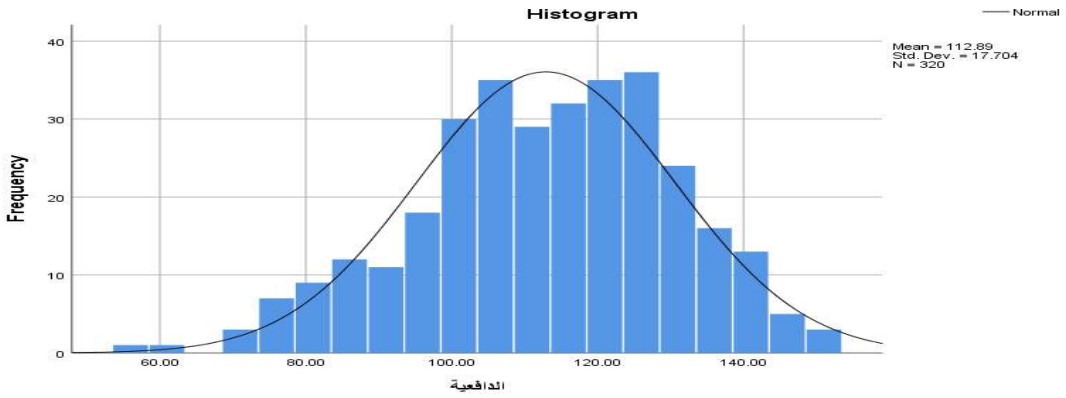
**Tests of Normality**

| | Kolmogorov-Smirnov[a] | | | Shapiro-Wilk | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Statistic | df | Sig. | Statistic | df | Sig. |
| الدافعية | .048 | 320 | .074 | .988 | 320 | .012 |
| ttdd | .042 | 320 | .200* | .985 | 320 | .003 |
| التفكير الابداعي | .048 | 320 | .070 | .974 | 320 | .000 |

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

**الدافعية**




الدافعيةStem-and-Leaf Plot

Frequency Stem & Leaf

2.00 Extremes (=<61)

1.00 6 . 9

4.00 7 . 0044

8.00 7 . 67778999

9.00 8 . 000333444

10.00 8 . 5666688889

11.00 9 . 01122223334

24.00 9 . 556666666788888889999999

27.00 10 . 000000011111112223333334444

37.00 10 . 555555566666677777778888888888999999

29.00 11 . 00000001111122222233333444444

35.00 11 . 555556666666677777788888888999999999

34.00 12 . 0000000000001111112223333344444444

37.00 12 . 55555666666777777777888888889999999999

17.00 13 . 00000111122333344

15.00 13 . 555566666778889

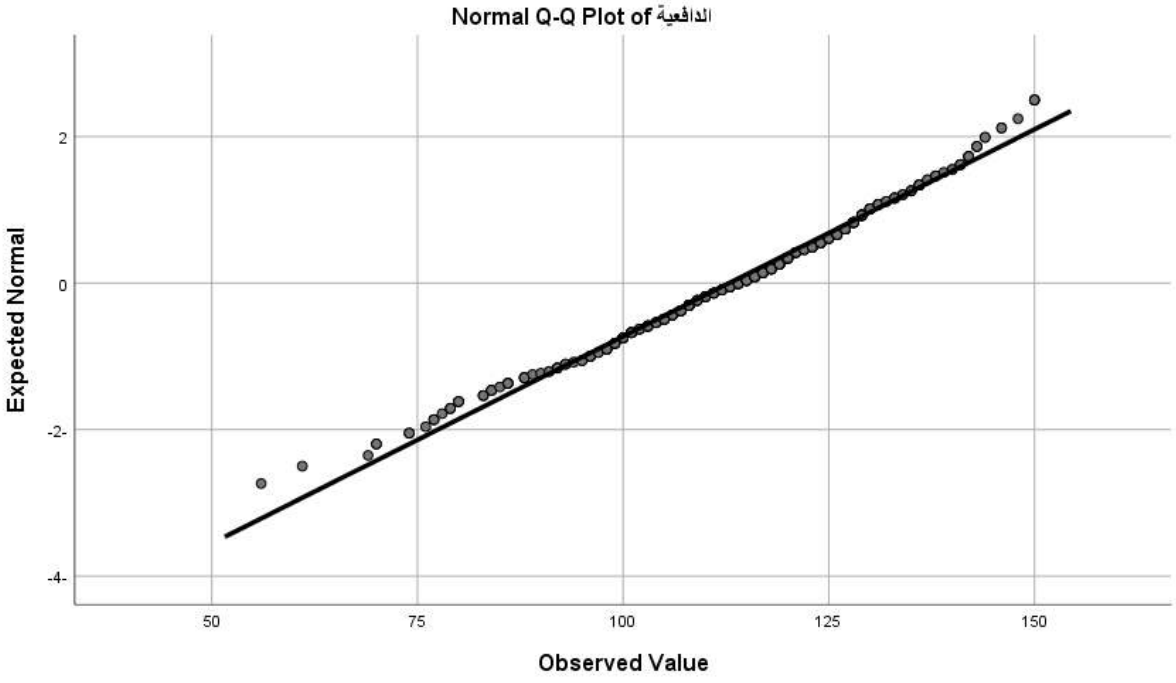
14.00 14 . 00111222233344

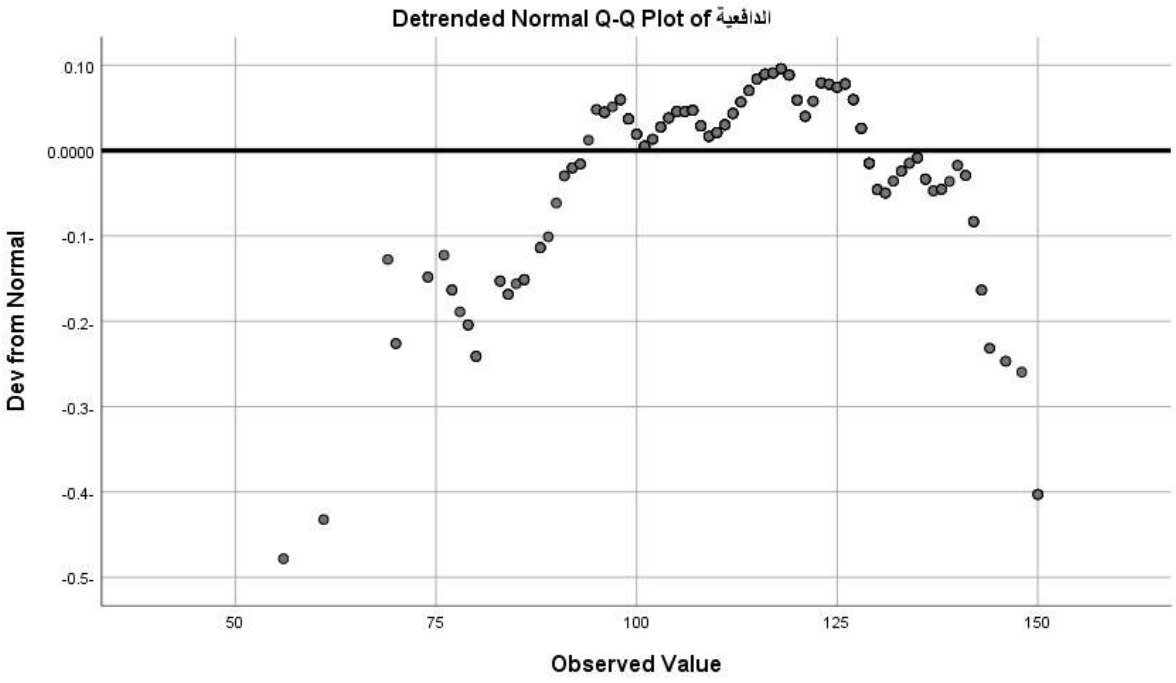
3.00 14 . 668

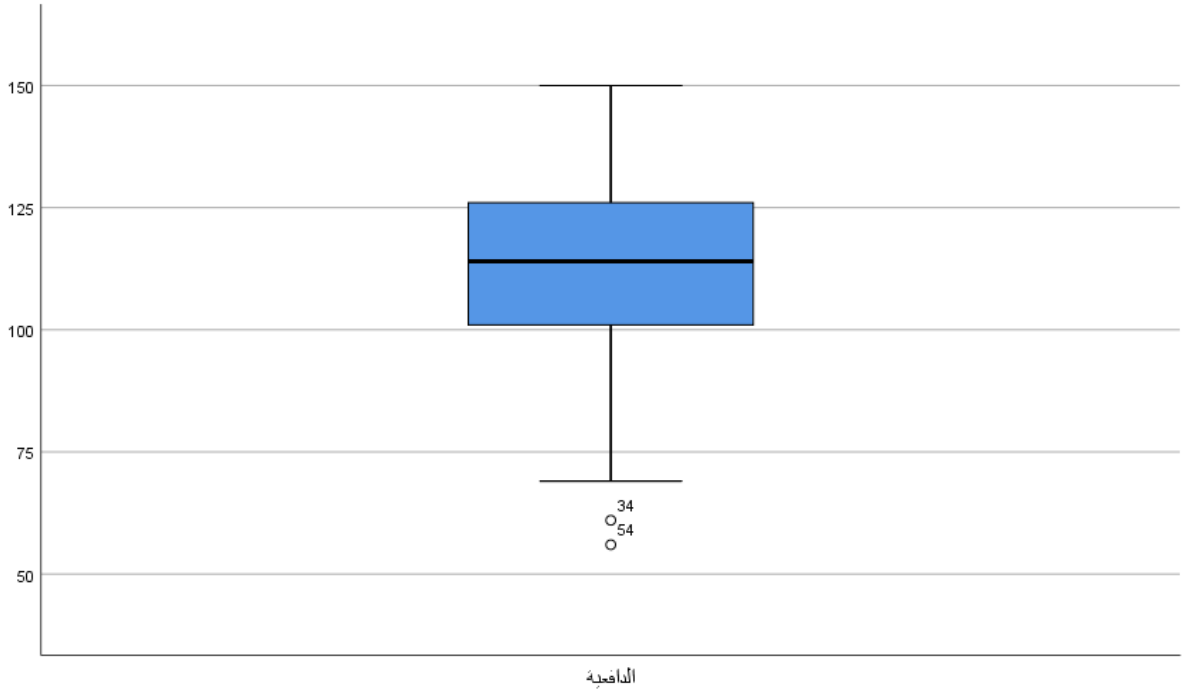
3.00 15 . 000

Stem width: 10.00

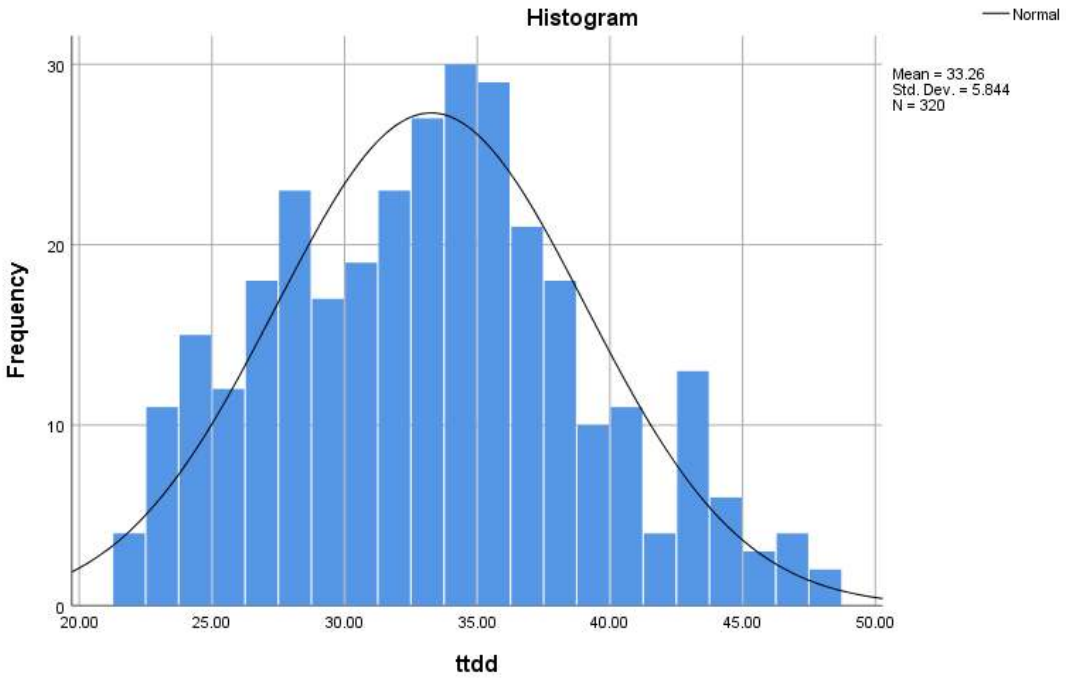
Each leaf: 1 case(s)




Detrended Normal Q-Q Plot of الدافعية
Dev from Normal
0.10
0.0000
-0.1-
-0.2-
-0.3-
-0.4-
-0.5-
50
75
100
125
150
Observed Value


150
125
100
75
50
34
54
الدافعية

**ttdd**




ttdd Stem-and-Leaf Plot

Frequency Stem & Leaf

2.00 2 . 11

14.00 2 . 22233333333333

24.00 2 . 444444444444445555555555

28.00 2 . 6666666666677777777777777777

32.00 2 . 88888888888888888899999999999999

31.00 3 . 00000000000001111111111111111111

42.00 3 . 22222222222222222233333333333333333333333

54.00 3 . 444444444444444444444444455555555555555555555555555555

32.00 3 . 66666666666666667777777777777777

18.00 3 . 888888888999999999

15.00 4 . 000000000111111

15.00 4 . 222333333333333

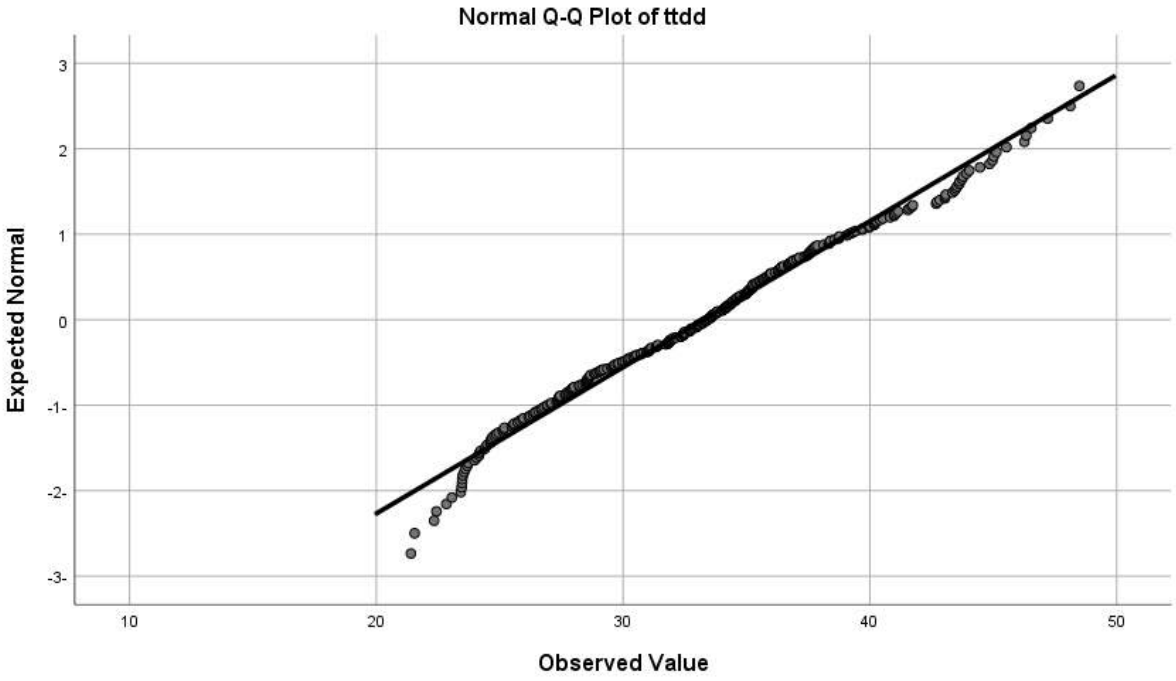
7.00 4 . 4444555

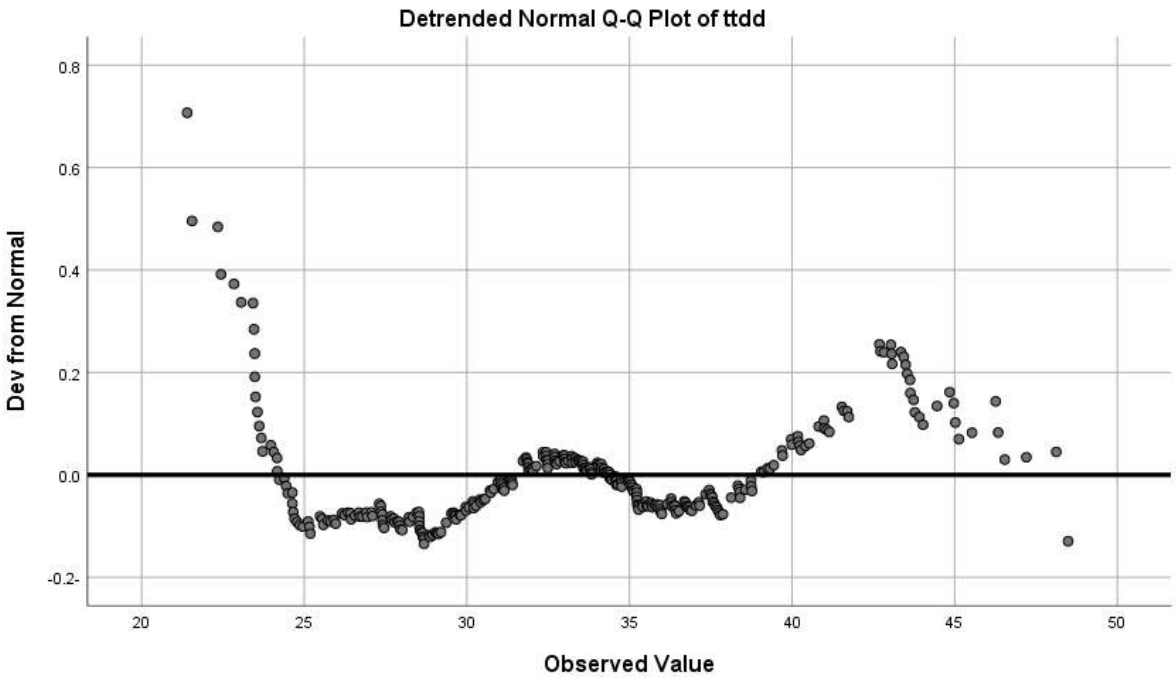
4.00 4 . 6667

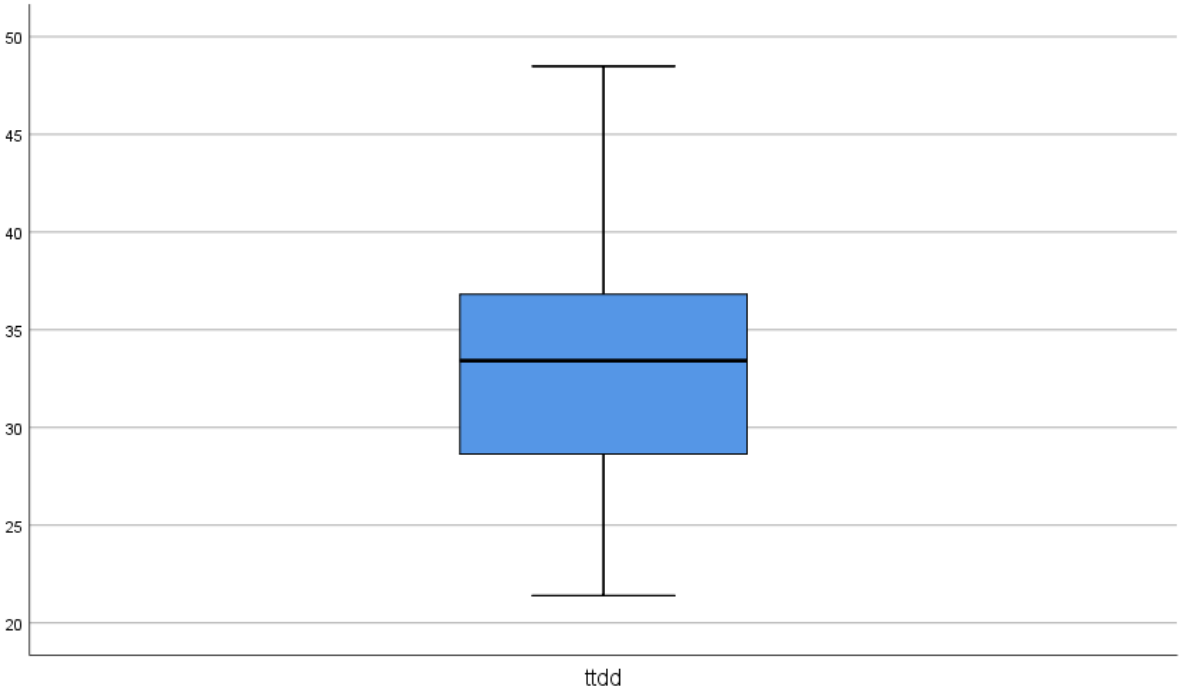
2.00 4 . 88

Stem width: 10.00

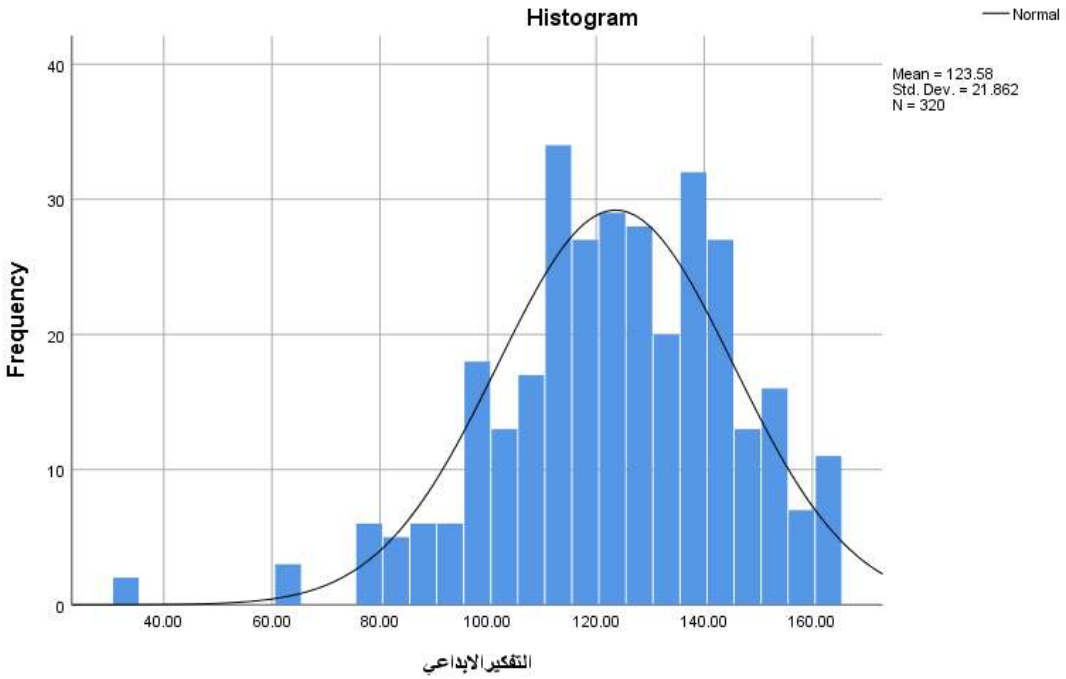
Each leaf: 1 case(s)




Detrended Normal Q-Q Plot of ttdd
Dev from Normal
0.8
0.6
0.4
0.2
0.0
-0.2-
20
25
30
35
40
45
50
Observed Value


50
45
40
35
30
25
20
ttdd

**التفكير الابداعي**




التفكير الابداعيStem-and-Leaf Plot

Frequency Stem & Leaf

5.00 Extremes (=<65)

4.00 7 . 6678

6.00 8 . 002334

5.00 8 . 56788

7.00 9 . 0022334

14.00 9 . 56677788999999

13.00 10 . 0000011123444

20.00 10 . 55555666788888999999

31.00 11 . 00111122222222223333333444444444

26.00 11 . 55555666667777777888899999

29.00 12 . 000000111122222222233344444444

25.00 12 . 55555566666677777888889999

26.00 13 . 00000000011111222223333334

33.00 13 . 55566666666666777777888888899999

25.00 14 . 00111122222222333344444444

13.00 14 . 5555666677789

19.00 15 . 0000111111222223334

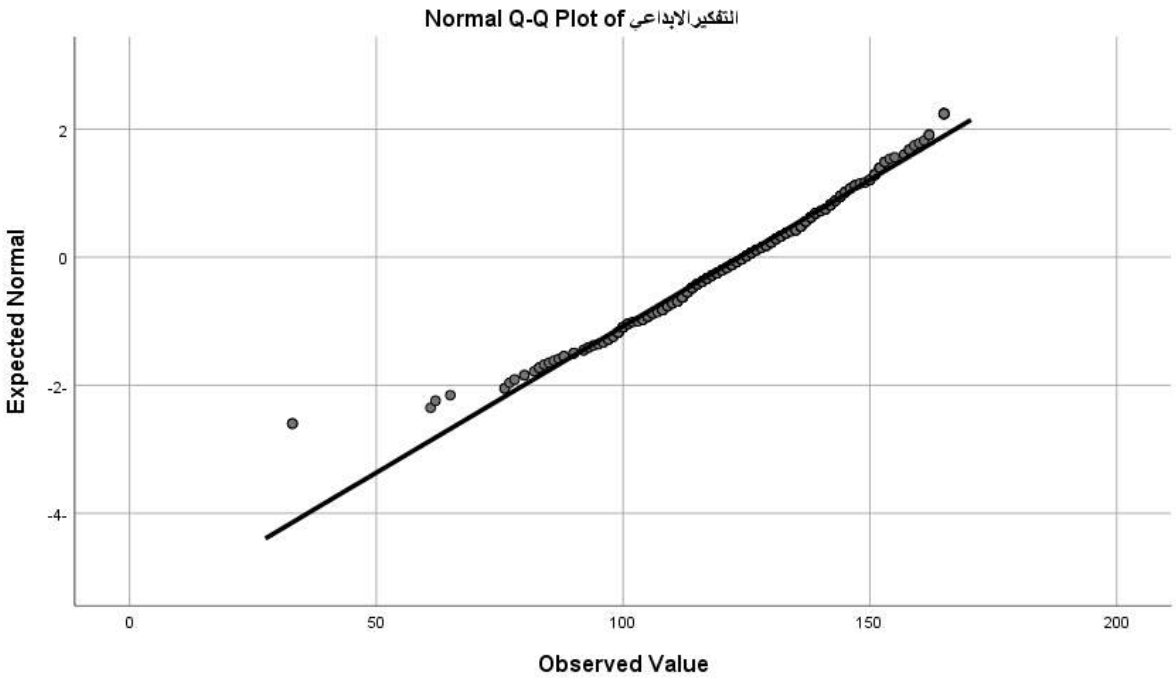
7.00 15 . 5778889

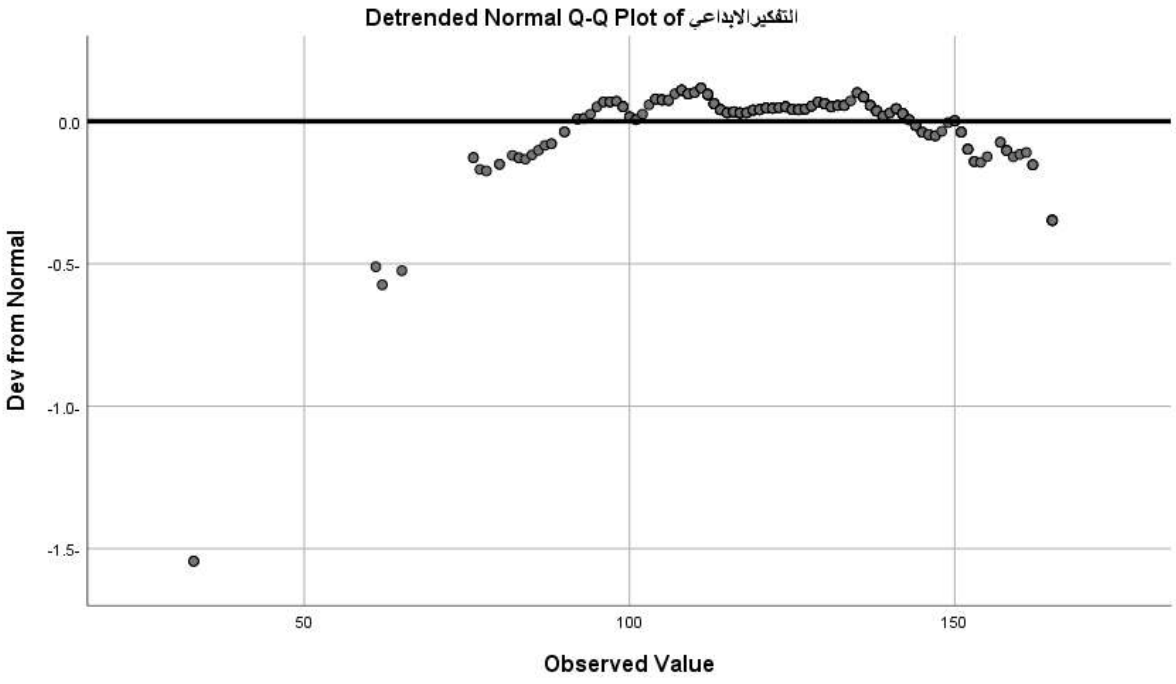
5.00 16 . 01222

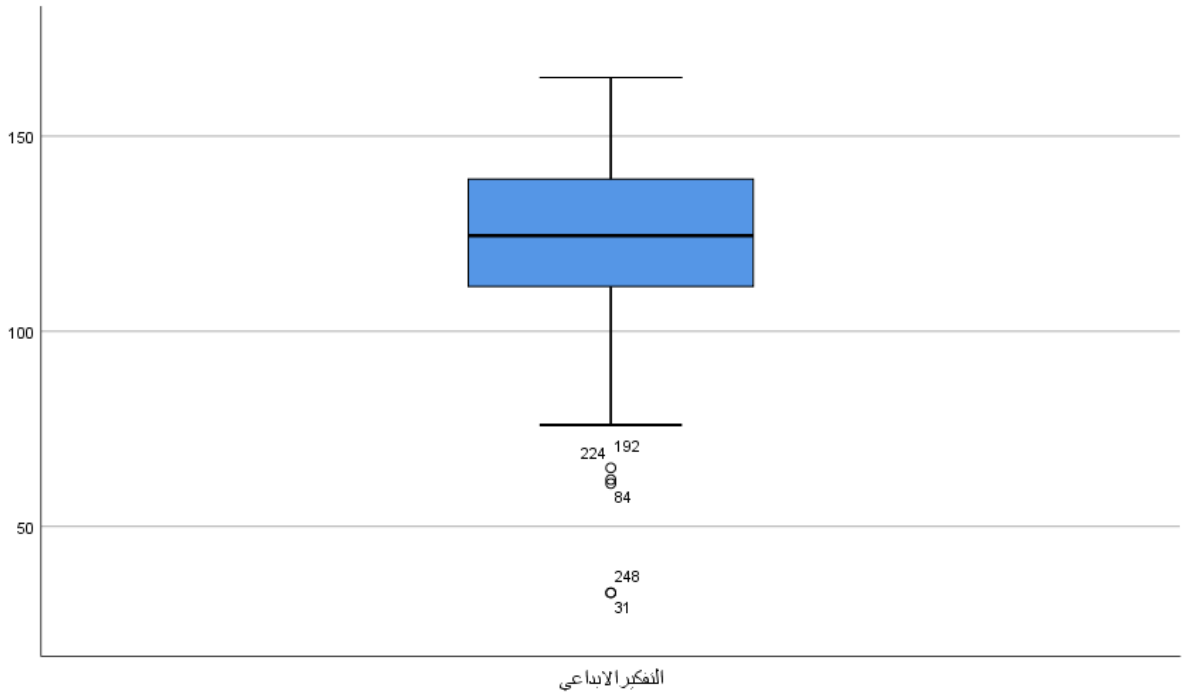
7.00 16 . 5555555

Stem width: 10.00

Each leaf: 1 case(s)


Normal Q-Q Plot of التفكيرالابداعي
Expected Normal
Observed Value
2
0
-2-
-4-
0
50
100
150
200


Detrended Normal Q-Q Plot of التفكيرالابداعي
Dev from Normal
Observed Value
0.0
-0.5-
-1.0-
-1.5-
50
100
150


150
100
50
224
192
84
248
31
التفكير الابداعي

## ملحق ( 05) فرضية تأثير الدافعية للانجاز وتقدير الذات على التفكير الابداعي

GET

FILE='E:\لخضر مشري\spss\تفريغ مشري الاخضر دكتوراه نهائي.sav'.

DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.

CORRELATIONS

/VARIABLES=الدافعية ttdd التفكيرالابداعي

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

## Correlations

E:\[DataSet1]لخضر مشري\spss\تفريغ مشري الاخضر دكتوراه نهائي.sav

### Correlations

| | | الدافعية | ttdd | التفكيرالابداعي |
|---|---|---|---|---|
| الدافعية | Pearson Correlation | 1 | .220** | .451** |
| | Sig. (2-tailed) | | .000 | .000 |
| | N | 320 | 320 | 320 |
| ttdd | Pearson Correlation | .220** | 1 | .189** |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | | .001 |
| | N | 320 | 320 | 320 |
| التفكيرالابداعي | Pearson Correlation | .451** | .189** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | .001 | |
| | N | 320 | 320 | 320 |

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

```
REGRESSION
/MISSING LISTWISE
/STATISTICS COEFF OUTS R ANOVA COLLIN TOL
)10) POUT(.05  /CRITERIA=PIN(.
/NOORIGIN
/DEPENDENT التفكيرالابداعي
/METHOD=ENTER الدافعية.ttdd
```

# Regression

## Variables Entered/Removed[a]

| Model | Variables Entered | Variables Removed | Method |
|---|---|---|---|
| 1 | [b]الدافعيةttdd, | . | Enter |

a. Dependent Variable: التفكيرالابداعي

b. All requested variables entered.

## Model Summary

| Model | R | R Square | Adjusted R Square | Std. Error of the Estimate |
|---|---|---|---|---|
| 1 | .460[a] | .212 | .207 | 19.46948 |

a. Predictors: (Constant), ttdd, الدافعية

**ANOVA[a]**

| Model | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Regression | 32297.830 | 2 | 16148.915 | 42.602 | .000[b] |
| | Residual | 120162.217 | 317 | 379.061 | | |
| | Total | 152460.047 | 319 | | | |

a. Dependent Variable: التفكير الابداعي

b. Predictors: (Constant), ttdd, الدافعية

**Coefficients[a]**

| Model | | Unstandardized Coefficients | | Standardized Coefficients | t | Sig. | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | B | Std. Error | Beta | | | | |
| 1 | (Constant) | 51.880 | 8.512 | | 6.095 | .000 | | |
| | الدافعية | .531 | .063 | .430 | 8.417 | .000 | | |
| | ttdd | .352 | .191 | .094 | 1.842 | .066 | | |

**Collinearity Diagnostics[a]**

| Model | Dimension | Eigenvalue | Condition Index | Variance Proportions | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | (Constant) | الدافعية | ttdd |
| 1 | 1 | 2.968 | 1.000 | .00 | .00 | .00 |
| | 2 | .021 | 11.801 | .01 | .42 | .78 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 3 | .011 | 16.614 | .98 | .58 | .21 |

a. Dependent Variable: التفكير الابداعي

```
EXAMINE VARIABLES=التفكير الابداعي ttdd الدافعية
/PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPPLOT
/COMPARE GROUPS
/STATISTICS DESCRIPTIVES
/CINTERVAL 95
/MISSING LISTWISE
/NOTOTAL.
```

**Case Processing Summary**

| | Cases | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Valid | | Missing | | Total | |
| | N | Percent | N | Percent | N | Percent |
| التفكير الابداعي | 320 | 100.0% | 0 | 0.0% | 320 | 100.0% |
| ttdd | 320 | 100.0% | 0 | 0.0% | 320 | 100.0% |
| الدافعية | 320 | 100.0% | 0 | 0.0% | 320 | 100.0% |

**Descriptives**

| | | | Statistic | Std. Error |
|---|---|---|---|---|
| التفكير الابداعي | Mean | | 123.5781 | 1.22210 |
| | 95% Confidence Interval for | Lower Bound | 121.1737 | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Mean | Upper Bound | 125.9825 | |
| | | 5% Trimmed Mean | 124.3472 | |
| | | Median | 124.5000 | |
| | | Variance | 477.931 | |
| | | Std. Deviation | 21.86164 | |
| | | Minimum | 33.00 | |
| | | Maximum | 165.00 | |
| | | Range | 132.00 | |
| | | Interquartile Range | 27.75 | |
| | | Skewness | -.644- | .136 |
| | | Kurtosis | 1.183 | .272 |
| ttdd | Mean | | 33.2565 | .32672 |
| | 95% Confidence Interval for Mean | Lower Bound | 32.6137 | |
| | | Upper Bound | 33.8993 | |
| | 5% Trimmed Mean | | 33.1397 | |
| | Median | | 33.4210 | |
| | Variance | | 34.158 | |
| | Std. Deviation | | 5.84448 | |
| | Minimum | | 21.40 | |
| | Maximum | | 48.49 | |
| | Range | | 27.08 | |
| | Interquartile Range | | 8.19 | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Skewness | .230 | .136 |
| | | Kurtosis | -.450- | .272 |
| الدافعية | | Mean | 112.8938 | .98967 |
| | 95% Confidence Interval for Mean | Lower Bound | 110.9466 | |
| | | Upper Bound | 114.8409 | |
| | | 5% Trimmed Mean | 113.3125 | |
| | | Median | 114.0000 | |
| | | Variance | 313.424 | |
| | | Std. Deviation | 17.70380 | |
| | | Minimum | 56.00 | |
| | | Maximum | 150.00 | |
| | | Range | 94.00 | |
| | | Interquartile Range | 25.00 | |
| | | Skewness | -.361- | .136 |
| | | Kurtosis | -.093- | .272 |

**Tests of Normality**

| | Kolmogorov-Smirnov[a] | | | Shapiro-Wilk | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Statistic | df | Sig. | Statistic | df | Sig. |
| التفكير الابداعي | .048 | 320 | .070 | .974 | 320 | .000 |
| ttdd | .042 | 320 | .200* | .985 | 320 | .003 |
| الدافعية | .048 | 320 | .074 | .988 | 320 | .012 |

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

FREQUENCIES VARIABLES=الدافعية التفكير الابداعيttdd

/STATISTICS=SKEWNESS SESKEW KURTOSIS SEKURT

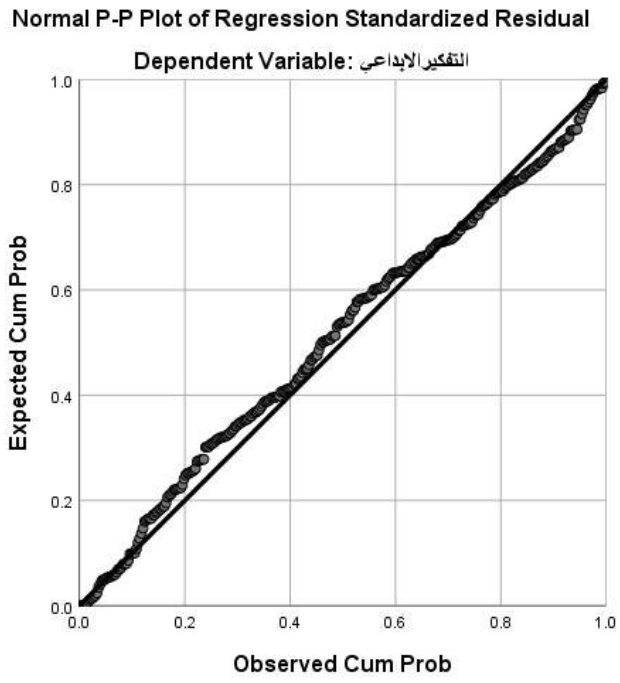
/ORDER=ANALYSIS.

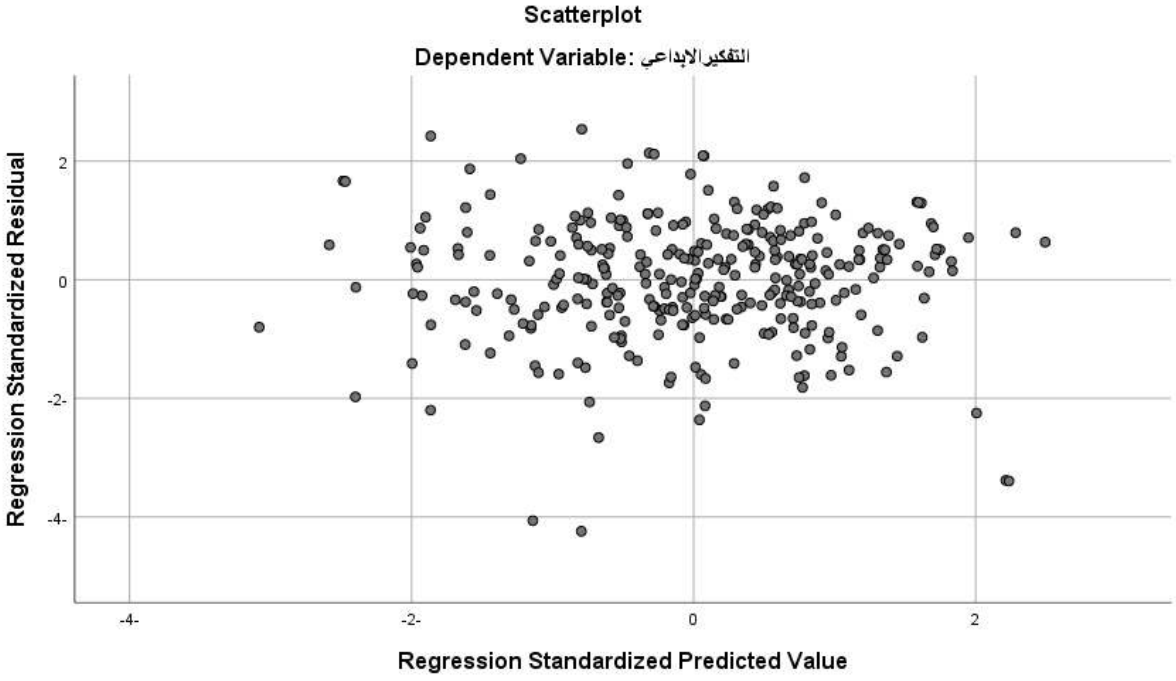
## Frequencies

### Statistics

| | | الدافعية | التفكير الابداعي | ttdd |
|---|---|---|---|---|
| N | Valid | 320 | 320 | 320 |
| | Missing | 0 | 0 | 0 |
| Skewness | | -.361- | -.644- | .230 |
| Std. Error of Skewness | | .136 | .136 | .136 |
| Kurtosis | | -.093- | 1.183 | -.450- |
| Std. Error of Kurtosis | | .272 | .272 | .272 |

## Charts


Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual
Dependent Variable: التفكير الابداعي
Expected Cum Prob
Observed Cum Prob
0.0
0.2
0.4
0.6
0.8
1.0


Scatterplot
Dependent Variable: التفكير الابداعي
Regression Standardized Residual
Regression Standardized Predicted Value
2
0
-2-
-4-

## ملحق (06 ) قائمة المحكمين

| الرقم | الاسم واللقب | البلد | الدرجة العلمية | التخصص |
|---|---|---|---|---|
| **01** | **عيسو عقيلة** | **الجزائر** | **دكتوراه** | **علم نفس مدرسي** |
| **02** | **كريمة تيتون** | **الجزائر** | **دكتوراه** | |
| **03** | **رشيد زياد** | **الجزائر** | **دكتوراه** | **قياس نفسي** |
| **04** | **محمد القضاة** | **الاردن** | **دكتوراه** | **قياس نفسي** |
| **05** | **سعاد سيد نصر** | **مصر** | **دكتوراه** | **علم نفس تربوي** |

# ملحق ( 07 )

## استبيان لجنة المحكمين و المختصين حول مقياس التفكير الابداعي

**جامعة البليدة (02)**

**كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية**

استمارة تحكيم استبيان

**إعداد الطالب : مشري الأخضر**

**إشراف الأستاذ ة : عزاق رقية**

**الاسم واللقب:**.....

**الدرجة العلمية:** .....

**التخصص:** .....

**أستاذي الكريم(ة):**

في إطار إنجاز بحث علمي ، هدفه الحصول على شهادة الدكتوراه،، الموسومة بـ "

**أثر دافعية الانجاز وتقدير الذات على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ التعليم الثانوي** "

، قمنا ببناء استبيان يقيس التفكير الابداعي نرجوا من سيادتكم مشاركتنا في تقويمه ، و لتسهيل مهمتكم نقدم بعض المعطيات المساعدة :

ونرجو منك تحكيمها وتعديل ما ترونه مناسبا وذلك من حيث:

1- مدى وضوح التعليمات المقدمة لأفراد العينة.

2- مدى ملائمة المثال التوضيحي.

3- مدى كفاية بدائل الأجوبة.

4-مدى جودة الصياغة اللغوية للبنود.

5- مدى انتماء البند للبعد المناسب.

**1-التعريف الإجرائي للتفكير الإبداعي:**

**هو إنتاج أفكار جديدة تهدف إلى حل المشكلات التي تواجه الطالب ويشمل أربع مهارات (الأصالة، المرونة ،الطلاقة حساسية المشكلة)**

**مدى وضوح التعليمات:**

| التعليمات | واضحة | غير واضحة | التعديل |
|---|---|---|---|
| تلميذي (ة) العزيز(ة) نضع أمامك مجموعة من العبارات حول التفكير الإبداعي ، نرجو منك إبداء رأيك و ذلك بقراءة كل فقرة و الإجابة عليها بدقة و موضوعية بوضع إشارة (×) في المكان | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| الذي يناسبك مع العلم بأن الإجابة ستحاط بالسرية التامة وسوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط ،علما أنه لا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة. | | | |

ملاحظات:.....

.....

.....

1) **<u>مدى مناسبة المثال التوضيحي:</u>**

| أقدم أفكار جديدة لكل موقف. | دائما | أحيانا | أبدا |
|---|---|---|---|
| | | | |

| **المثال** | **مناسب جدا** | **مناسب بدرجة متوسطة** | **غير مناسب اقتراح البديل** |
|---|---|---|---|
| | | | |

ملاحظات:.....

.....

.....

2) **مدى كفاية بدائل الأجوبة:**

| بدائل الأجوبة | كافية جدا | كافية بدرجة متوسطة | غير كافية اقتراح البديل |
|---|---|---|---|
| دائما–أحيانا–أبدا | | | |

ملاحظات:.....

.....

.....

**4 مدى جودة الصياغة اللغوية للبنود :**

| البعد | الفقرات | تقيس | لا تقيس | البديل |
|---|---|---|---|---|
| **بعد :** | أبتعد عن تكرار ما يفعله الآخرون | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **مهارة الأصالة** | في حل مشكلات الموقف. | | | |
| | أتجنب الأفكار السابقة لحل موقف تم حله. | | | |
| | أنجز ما يسند إلي من تمارين بأسلوب متجدد. | | | |
| | أتبع طرق غير مألوفة في حل مشكلاتي. | | | |
| | يدفعني كل موقف جديد لتوليد أفكار مفيدة. | | | |
| | أشعر بالملل من تكرار الإجراءات المتبعة في إنجاز تمارين. | | | |
| | أشعر بأني أساهم في أفكار جديدة. | | | |
| | أبحث عن حلول حديثة للوضعية التعليمية. | | | |
| | يمكنني توليد أفكار جديدة ومفيدة | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | غير مرتبطة بتكرار حلول سابقة. | | | |
| | أستخدم التكنولوجيا في حل مشكلاتي. | | | |
| | أتحمس في طرح أفكار مختلفة عن الأخرين. | | | |
| | اتكيف بسرعة مع المواقف الجديدة. | | | |
| | | | | |
| **بعد : مهارة الطلاقة** | أوظف حدسي للوصول في حل المشكلة. | | | |
| | أقدم أفكار جديدة لكل موقف. | | | |
| | أحل كل مشكلة بسرعة. | | | |
| | الأسئلة المطروحة داخل الدرس تستثير تفكيري لإنتاج أكبر قدر من الأفكار الجديدة. | | | |
| | لدي القدرة على تقديم أكثر من فكرة | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | خلال فترة زمنية قصيرة. | | | |
| | أتمتع بالمهارة في النقاش والحوار . | | | |
| | أنتج أفكارا واستجابات متنوعة حول الموقف التعليمي. | | | |
| | أطرح عدة أفكار ذات معنى وهدف. | | | |
| | لدي القدرة على التعبير عن أفكاري بطلاقة. | | | |
| | أمتلك القدرة على الإقناع. | | | |
| | أتخذ القرارات السريعة في المواقف المفاجئة | | | |
| | أشجع الآخرين على إثارة أفكار متعددة حول موضوع واحد. | | | |
| **بعد:** | أستفيد من الرأي المخالف. | | | |
| | أتراجع عن موقفي عندما أدرك | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **مهارة المرونة** | أنني على خطأ. | | | |
| | أطور أسلوب تفكيري كل مرة. | | | |
| | لدي القدرة على رؤية الأشياء من زوايا مختلفة. | | | |
| | خبراتي وطاقاتي تمنحني فرصا لتنويع أفكاري نحو المواقف والمشكلات. | | | |
| | أبحث عن حلول متعددة للمشكلة التي تواجهني. | | | |
| | تتيح المشكلات الحديثة لي فرصا لأختبر موقفي بسهولة. | | | |
| | أدرك اوجه الشبه والاختلاف بين المواقف بسهولة. | | | |
| | أتفهم أراء الآخرين حتى لو كانت سلبية. | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | أعير اهتمامي لكل موقف تعليمي. | | | |
| **بعد:** **<u>مهارة الحساسية للمشكلات</u>** | أستثمر المعلومات التي جمعتها في حل مشكلتي. | | | |
| | لا أتنازل عن اهدافي و أصر على تحقيقها. | | | |
| | أصر على حل مشكلتي ولو كلفني وقتا طويلا. | | | |
| | أمتاز بالسرعة في ملاحظة المشكلة والتحقق منها. | | | |
| | أرفض المعلومات غير المؤكدة. | | | |
| | أحل المشكلات التي تواجهني الواحدة تلو الأخرى. | | | |
| | أستطيع إثارة تساؤلات حول موقف تعليمي. | | | |
| | أتنبأ بالمشكلات قبل حدوثها . | | | |

ملاحظات هامة ترونها

:.....

.....

.....

.....

.....

**5مدى انتماء البند للبعد المناسب :**

| البعد | الفقرات | تنتمي | لا تنتمي | البديل |
|---|---|---|---|---|
| **بعد : مهارة الأصالة** | أبتعد عن تكرار ما يفعله الآخرون في حل مشكلات الموقف. | | | |
| | أتجنب الأفكار السابقة لحل موقف تم حله. | | | |
| | أنجز ما يسند إلي من تمارين | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | بأسلوب متجدد. | | | |
| | أتبع طرق غير مألوفة في حل مشكلاتي. | | | |
| | يدفعني كل موقف جديد لتوليد أفكار مفيدة. | | | |
| | أشعر بالملل من تكرار الإجراءات المتبعة في إنجاز تمارين. | | | |
| | أشعر بأني أساهم في أفكار جديدة. | | | |
| | أبحث عن حلول حديثة للوضعية التعليمية. | | | |
| | يمكنني توليد أفكار جديدة ومفيدة غير مرتبطة بتكرار حلول سابقة. | | | |
| | أستخدم التكنولوجيا في حل مشكلاتي. | | | |
| | أتحمس في طرح أفكار مختلفة عن | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | الأخرين. | | | |
| | اتكيف بسرعة مع المواقف الجديدة. | | | |
| | | | | |
| **بعد :**<br>**<u>مهارة</u>**<br>**<u>الطلاقة</u>** | أوظف حدسي للوصول في حل المشكلة. | | | |
| | أقدم أفكار جديدة لكل موقف. | | | |
| | أحل كل مشكلة بسرعة. | | | |
| | الأسئلة المطروحة داخل الدرس تستثير تفكيري لإنتاج أكبر قدر من الأفكار الجديدة. | | | |
| | لدي القدرة على تقديم أكثر من فكرة خلال فترة زمنية قصيرة. | | | |
| | أتمتع بالمهارة في النقاش والحوار . | | | |
| | أنتج أفكارا واستجابات متنوعة حول الموقف التعليمي. | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | أطرح عدة أفكار ذات معنى وهدف. | | | |
| | لدي القدرة على التعبير عن أفكاري بطلاقة. | | | |
| | أمتلك القدرة على الإقناع. | | | |
| | أتخذ القرارات السريعة في المواقف المفاجئة | | | |
| | أشجع الآخرين على إثارة أفكار متعددة حول موضوع واحد. | | | |
| **بعد:** | أستفيد من الرأي المخالف. | | | |
| **مهارة المرونة** | أتراجع عن موقفي عندما أدرك أنني على خطأ. | | | |
| | أطور أسلوب تفكيري كل مرة. | | | |
| | لدي القدرة على رؤية الأشياء من زوايا مختلفة. | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | خبراتي وطاقاتي تمنحني فرصا لتنويع أفكاري نحو المواقف والمشكلات. | | | |
| | أبحث عن حلول متعددة للمشكلة التي تواجهني. | | | |
| | تتيح المشكلات الحديثة لي فرصا لأختبر موقفي بسهولة. | | | |
| | أدرك اوجه الشبه والاختلاف بين المواقف بسهولة. | | | |
| | أتفهم أراء الآخرين حتى لو كانت سلبية. | | | |
| **بعد: مهارة** | أعير اهتمامي لكل موقف تعليمي. | | | |
| | أستثمر المعلومات التي جمعتها في حل مشكلتي. | | | |
| | لا أتنازل عن اهدافي و أصر على | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **الحساسية للمشكلات** | تحقيقها. | | | |
| | أصر على حل مشكلتي ولو كلفني وقتا طويلا. | | | |
| | أمتاز بالسرعة في ملاحظة المشكلة والتحقق منها. | | | |
| | أرفض المعلومات غير المؤكدة. | | | |
| | أحل المشكلات التي تواجهني الواحدة تلو الأخرى. | | | |
| | أستطيع إثارة تساؤلات حول موقف تعليمي. | | | |
| | أتنبأ بالمشكلات قبل حدوثها . | | | |

**ملاحظات هامة ترونها .**

.....

**وشكرا على تعاونكم معنا .**

## ملحق (08 ) مقياس التفكير الابداعي في صورته النهائية

## مقياس التفكير الابداعي

السلام عليكم تحية طيبة

اخي التلميذ اختي التلميذة نضع بين ايديكم مقياس التفكير الابداعي ، نرجوا منكم الاجابة على بنوده بكل موضوعية وذلك بوضع علامة ( ) في الخانة المناسبة لحالتكم ، كما نطمئنكم ان اجاباتكم تكون سرية ولا يمكن لاحد الاطلاع عليها و ستستعمل لغرض البحث العلمي ، ولكم منا جزيل الشكر والعرفان .

الباحث: مشري الاخضر

**المعلومات الشخصية**

**الجنس:**.....

**المستوى:**.....

**الشعبة**.....

| الرقم | البنود | دائما | غالبا | أحيانا | نادرا | أبدا |
|---|---|---|---|---|---|---|

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 01 | أبتعد عن تكرار ما يفعله الاخرون في حل مشكلة ما | | | | | |
| 02 | أحل المشاكل التي تعترضني | | | | | |
| 03 | أستفيد من الرأي المخالف | | | | | |
| 04 | أعير اهتمامي لكل موقف تعليمي | | | | | |
| 05 | أتجنب الأفكار السابقة لحل موقف تم حله. | | | | | |
| 06 | لدي القدرة على تقديم أكثر من فكرة خلال فترة زمنية قصيرة | | | | | |
| 07 | أتراجع عن موقفي عندما أدرك أنني على خطأ | | | | | |
| 08 | أستثمر المعلومات التي جمعتها في حل مشكلتي | | | | | |
| 09 | أنجز ما يسند إلي من تمارين بأسلوب متجدد | | | | | |
| 10 | أتمتع بالمهارة في النقاش و الحوار | | | | | |
| 11 | أطور أسلوب تفكيري كل مرة | | | | | |
| 12 | أتمسك بأهدافي و أصر على تحقيقها | | | | | |
| 13 | أنتج أفكارا واستجابات متنوعة حول الموقف التعليمي | | | | | |
| 14 | أتبع طرق غير مألوفة في حل مشكلاتي | | | | | |
| 15 | أمتاز بالسرعة في ملاحظة المشكلة والتحقق منها | | | | | |
| 16 | لدي القدرة على رؤية الأشياء من زوايا مختلفة | | | | | |
| 17 | يدفعني كل موقف جديد لتويد أفكار جديدة | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 18 | أشعر بالملل من تكرار الاجراءات المتبعة في حل التمارين | | | | | |
| 19 | أطرح عدة أفكار ذات معنى وهدف | | | | | |
| 20 | لدي القدرة على التعبير عن أفكاري بطلاقة | | | | | |
| 21 | أبحث عن حلول متعددة للمكلة التي تواجهني | | | | | |
| 22 | تتيح لي المشكلات الجديدة موقف أختبر فيه قدراتي | | | | | |
| 23 | أرفض المعلومات الغير مؤكدة | | | | | |
| 24 | أحل المشكلات التي تواجهني الواحدة تلو الأخرى | | | | | |
| 25 | أستطيع إثارة نساؤلات حول موقف تعليمي | | | | | |
| 26 | أشعر بأن لدي أفكار جديدة ومختلفة | | | | | |
| 27 | أمتلك القدرة على الإقناع | | | | | |
| 28 | أقدم أفكار جديدة لكل موقف | | | | | |
| 29 | أتخذ القرارات السريعة في المواقف المفاجئة | | | | | |
| 30 | أدرك أوجه الشبه والاختلاف بين المواقف بسهولة | | | | | |
| 31 | أتنبأ بالمشكلات قبل حدوثها | | | | | |
| 32 | أتكيف بسرعة مع المواقف الجديدة | | | | | |
| 33 | أشجع الأخرين على إثارة أفكار متعددة حول موضوع واحد | | | | | |

# ملحق ( 09 ) استمارة مقياس الدافعية للانجاز

**اعداد: خليفة محمد عبد اللطيف– تقنين: بشير معمرية**

**الجنس:..... العمر:.....**

**التخصص التعليمي:.....**

**المستوى التعليمي:.....**

**تعليمات**

فيما يلي مجموعة من العبارات تشير الى مشاعرك وأفكارك وتصرفاتك، اقرأها جيدا ثم أجب عنها بوضع علامة (x) وذلك جسب انطباق العبارة عليك، أجب على كل العبارات.

| الرقم | العـــــــــــبارات | كثيرا | متوسطا | قليلا | لا |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أفضل القيام بما أكلف به من أعمال على أكمل وجه | | | | |
| 2 | أشعر أن التفوق هدف في حد ذاته | | | | |
| 3 | أبذل جهدا كثيرا حتى أصا إلى ما أريد | | | | |
| 4 | أحرص على تأدية الأ'مال في مواعيدها | | | | |
| 5 | أفكر في المستقبا أكثر مما أفكر في الماضي والحاضر | | | | |
| 6 | أحب أداء الأعمال التي تتسم بالتحدي والصعوبة | | | | |
| 7 | من الضروري أن أحصل على أعلى التقديرات وأحسن النتائج | | | | |
| 8 | المثابرة شئ هام في أدائي لأي عمل من الأعمال | | | | |
| 9 | أحدد ما أفعله وفق جدول زمني | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 10 | أفكر في إنجازات المستقبل | | | | |
| 11 | أكون حساسا جدا إذا فشلت في أداء عمل ما | | | | |
| 12 | أحب الاعمال التي تتطلب المزيد من التفكير | | | | |
| 13 | عندما أبدا في عمل أجد أنه من الضروري الانتهاء منه | | | | |
| 14 | أحرص على الالتزام بالمواعيد الي أرتبط بها مع الأخرين | | | | |
| 15 | أشعر ان التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتفادي الوقوع في المشكلات | | | | |
| 16 | أرى أن العمل الجدي هو أهم شئ في الحياة | | | | |
| 17 | أشعر بالسعادة عند معرفتي لأشياء جديدة | | | | |
| 18 | عندما أفشل في عمل ما أبقى أحاول حتى أتقنه | | | | |
| 19 | عندما أحدد مواعيدا للعمل أتخلى عن مشاغل وظروف أخرى | | | | |
| 20 | من الضروري الإعداد والتخطيط المسبق لما سنقوم به من أعمال | | | | |
| 21 | ألتزم بالدقة في أدائي لأي عمل من الأعمال | | | | |
| 22 | أحاول دائما الإطلاع والقراءة | | | | |
| 23 | أشعر بالسعادة عندا أفكر في حل مشكلة ما لفترات طويلة | | | | |
| 24 | المحافظة على المواعيد شئ له الأولوية بالنسبة لي | | | | |
| 25 | أتجنب الفشل في أعمالي لأني أخطط لها قبل البدء فيها | | | | |
| 26 | أتضايق إذا أنجزت شئ ما بطريقة رديئة | | | | |
| 27 | أشعر أن ما تعلمته لا يكفي لإشباع رغباتي في المعرفة | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 28 | أتفاني في حل المشكلات الصعبة مهما تطلبت من وقت | | | | |
| 29 | عندما أحدد موعدا فإني أحضر في الوقت المحدد بالضبط | | | | |
| 30 | أفضل التفكير في إنجازات بعيدة المدى | | | | |
| 31 | أعطي إهتماما و تركيزا عاليا للأعمال التي أقوم بها | | | | |
| 32 | أسعى بإستمرار لتحسين مستوى أدائي | | | | |
| 33 | إن الإستمرار في بذل الجهد لإنحاز الأعمال شئ مهم للغاية | | | | |
| 34 | أتعامل مع الوقت بجدية تامة | | | | |
| 35 | أتجنب الإهتمام بالماضي و ما فيه من أحداث | | | | |
| 36 | أفضل الأعمال التي تحتاج جهودا كبيرة | | | | |
| 37 | أرى أن البحث بإستمرار عن المعرفة هو السبيل لتطوري | | | | |
| 38 | المثابرة وبذل الجهد هما أنسب الطرق لحل المشكلات الصعبة | | | | |
| 39 | أنظم أعمالي وفق توزيعي للوقت | | | | |
| 40 | يزعجني الأشخاص الذين لايهتمون بالمستقبل | | | | |
| 41 | أداء الأعمال والواجبات له قيمة كبيرة عندي | | | | |
| 42 | أستزيد من المعارف والمعلومات بإستمرار | | | | |
| 43 | أشعر بالرضا عند بذل الجهد لفترة طويلة في حل المشكلات التي تواجهني | | | | |
| 44 | يزعجني أن يتأخر أحد عن موعده معي | | | | |
| 45 | أشعر بالسعادة عنما أخطط للأعمال التي أنوي القيام بها | | | | |
| 46 | أحب قضاء وقت الفراغ في القيام ببعض المهام لتنمية قدراتي | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | ومهاراتي | | | | |
| 47 | أستمتع بالموضوعات والأعمال التي تتطلب ابتكار حلول جديدة | | | | |
| 48 | أفضل التفكير بجدية لساعات طويلة | | | | |
| 49 | أتجنب زيارة أحد إلا بموعد سابق | | | | |
| 50 | التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتوفير الجهد والوقت | | | | |

## ملحق ( 10 ) استمارة مقياس تقدير الذات

**اعداد: كبر سميث – تقنين بشير معمرية**

**العمر:..... الجنس:..... التخصص:..... المستوى التعليمي:.....**

**التعليمات: تتضمن القائمة التالية مجموعة من العبارات تتحدث عن شخصيتك ومدى فهمك لنفسك وفهم الاخرين لك، اقرأ كل عبارة منها و اجب بوضع علامة (X) تحت كلمة لا او قليلا او كثيرا وذلك حسب انطباق العبارة عليك**

| الرقم | العبـــــــــــــارة | لا | قليلا | كثيرا |
|---|---|---|---|---|
| 1 | أتضايق من كثير من الأمور والأشياء عادة | | | |
| 2 | أجد من الصعب علي أن أتحث أمام جماعة من الناس | | | |
| 3 | أود لو أستطيع أن أغير أشياء في نفسي | | | |
| 4 | يصعب علي إتخاذ قرار خاص بي | | | |
| 5 | يسعد الأخرون بوجودهم معي | | | |
| 6 | أتضايق بسرعة في المتزل | | | |
| 7 | أحتاج إلى وقت طويل كي أتعود على الأشياء الجديدة | | | |
| 8 | أنا محبوب بين الأشخاص من نفس سني | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 9 | تراعي أسرتي مشاعري عادة | | | |
| 10 | أستسلم وأنهزم بسرعة | | | |
| 11 | تتوقع أسرتي مني نجاحات عالية | | | |
| 12 | يصعب علي جدا أن أبقى كما أنا | | | |
| 13 | تختلط الأشياء كلها في حياتي | | | |
| 14 | يتبع الناس أفكاري | | | |
| 15 | أقلل من قدر نفسي | | | |
| 16 | أريد أن أترك البيت | | | |
| 17 | أشعر بالضيق من عملي | | | |
| 18 | مظهري ليس جيدا مثل معظم الناس | | | |
| 19 | إذا كان لدي شئ أريد أن أقوله فإني أقوله | | | |
| 20 | تهمني أسرتي | | | |
| 21 | معظم الناس محبوبون أكثر مني | | | |
| 22 | أشعر عادة كما لو كنت أدفع لفعل الأشياء | | | |
| 23 | ينقصني تلقي التشجيع على ما أقوم به من أعمال | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 24 | أرغب كثيرا أن أكون شخصا أخر | | | |
| 25 | ينبغي على الناس ألا يعتمدوا علي | | | |

## ملحق ( 11 ) تسهيل مهمة لإجراء الدراسة الميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية الجلفة
مصلحة التمدرس والامتحانات
الرقم: /2021

مدير التربية
إلى
السادة :مدراء الثانويات
ثا/مسعودي عطية-الجلفة-
ثا/المجاهد نوراني مصطفى -الجلفة-
ثا/غيش بن ثابت-المجبارة-
ثا/بن الضيف الحفناوي-الجلفة-

الموضوع : تسهيل مهمة لإجراء دراسة ميدانية
المرجع : مراسلة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم- العلوم الاجتماعية-
-جامعة البليدة2- بتاريخ :2020/01/14
-طلب المعني لإجراء دراسة ميدانية لتحضير لأطروحة دكتوراه - تخصص علم النفس المدرسي-

بناء على ما جاء في المرجع المذكور أعلاه
يشرفني أن اطلب منكم تسهيل مهمة الطالب :مشري الأخضر
للقيام بتربص ميداني قصد تحضير لأطروحة دكتوراه تخصص : علم النفس المدرسي بثانويتكم.

ملاحظة : يخضع الباحث لاحترام النظام الداخلي للمؤسسة وفي حدود النصوص القانونية السارية المفعول .

الجلفة في: 2021/02/11
مدير التربية

ق مدير التربية وبتفويض منه
الأمين العام
ملايكة لعبيد

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

**Abstrac:**

The study aimed to know the effect of each of the motivation for achievement and self-esteem on the créative thinking of secondary education students and to know the difference in the level of these variables according to gender, level and division.

The study used the descriptive approach on a sample of 320 male and female students who were selected by the méthode of relative stratification. To collect the data, we applied both the achievement motivation scale for: Mohamed Abdel Latif Khalifa and the Cooper Smith self-esteem scale, which were codified by Dr. Bashir Maamaria on the Algerian environment and the researcher's creative thinking scale. Data analysis on the statistical package for the social sciences (spss).

The study reached the following results:

1- The level of motivation for achievement among secondary school students is high.

2 -The level of self-esteem of high school students is high.

3 -The level of creative thinking among secondary school students is high.

4 - There are no statistically significant differences among secondary school students in achievement motivation according to the gender variable.

5 -There are statistically significant differences among secondary school students in self-esteem according to the gender variable.

6 - There are no statistically significant differences among secondary school students in creative thinking according to the gender variable.

7 - There are no significant differences among secondary school students in the motivation to achieve according to the level variable.

8 - There are no statistically significant differences among secondary school students in self-esteem according to the level variable.

9 -There are statistically significant differences among secondary school students in creative thinking according to the level variable.

10 -There are no statistically significant differences among secondary school students in achievement motivation according to the variable of the division.

11 - There are no statistically significant differences among secondary school students in self-esteem according to the division variable.

12 - There are no statistically significant differences among secondary school students in créative thinking according to the division variable.

13 - The motivation for achievement and self-esteem affects the créative thinking of secondary school students. "